

Schule und bürgerschaftliches Engagement – Lernallianzen in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz als Beitrag zu einer aktiven Bürgergesellschaft?

Von der Fakultät Gesellschaftswissenschaften
der Universität Duisburg-Essen
zur Erlangung des akademischen Grades

Dr. phil.

genehmigte Dissertation

Von

Reinhild Hugenroth

Mendener Straße 23a, 45470 Mülheim an der Ruhr

aus Münster, Westfalen (Geburtsort)

Staatsangehörigkeit deutsch

1. Gutachter: Prof. Dr. Hermann Strasser
2. Gutachterin: Prof. Dr. Anne Sliwka

Tag der Disputation: 8. Juli 2010

Vorwort

Warum schreibt man in der Mitte des Lebens noch eine Arbeit, die wissenschaftlich anerkannt werden will und die sich mit dem Thema des bürgerschaftlichen Engagements in- und außerhalb der Schule befasst? Andere Veröffentlichungswege stehen schließlich heutzutage reichlich zur Verfügung. Die Antwort ist relativ einfach: Diese Arbeit ist auch Teil meines Engagements. Sie soll etwas bewirken und keine reine Meinungsäußerung sein. Sie soll das Denken und Handeln in der Gesellschaft verändern. Das wissenschaftliche Denken hat sein Zuhause in der Universität.

Engagementforschung ist keine etablierte Disziplin, aber die Soziologie wurde zur Wissenschaft an meiner Seite. Sie stellt Instrumente bereit, die es ermöglichen, im Hier und Jetzt Fragen nachzugehen und zu beantworten. Deshalb lautet das exakte Thema: „Schule und bürgerschaftliches Engagement – Lernallianzen in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz als Beitrag zu einer aktiven Bürgergesellschaft?“ Es ist ein aktuelles Thema, aber nicht nur das:

Das Engagement-Thema hat mich mein Leben lang begleitet. Für mich persönlich waren die Jugendarbeit und die Schule Orte der persönlichen und sozialen Emanzipation. Später haben mich das Abendgymnasium und die Hagener FernUniversität motiviert, noch ein Stück weiter zu gehen.

Ein Stück dieser Begeisterung konnte ich in den verschiedenen Schulen, die ich be- und untersucht habe, wiederentdecken. Es gibt sie: Die engagementfreundliche Schule, die Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrer, Sozialpädagogen sowie ehrenamtliche und hauptamtliche Mitarbeiter aus der Zivilgesellschaft, in ihrem Innern zufrieden miteinander interagieren lässt. Ich bin der festen Überzeugung, dass die Schule in der Verbindung mit bürgerschaftlichem Engagement ein Ort ist, der lebenswert für alle sein und der Exklusion entgegen wirken kann.

Um so erstaunlicher war für mich nach all den positiven Recherchen eine repräsentative Studie des Zweiten Deutschen Fernsehens vom November 2009, die aussagt, dass 25 Prozent aller acht- bis zwölfjährigen Schülerinnen und Schüler noch nie eine Erfahrung mit Mitbestimmung in der Schule hatten und 60 Prozent eine sehr geringe. Im wirklichen Leben bleibt also noch etwas zu tun.

Einige Rahmenbedingungen müssen dafür geschaffen werden. Eine relevante Bedingung hat Prof. Dr. Eckart Pankoke schon 1975 formuliert, als er den Begriff „Selbststeuerung“ für die Schule als die wesentliche Voraussetzung für eine engagementfreundliche Schule konzipierte und diesen Begriff während seiner wissenschaftlichen Laufbahn pflegte. Ihm habe ich letztlich die wesentlichen theoretischen Impulse für die Arbeit zu verdanken. Es ist traurig, dass er den heutigen Stand der Diskussion nicht mehr soziologisch neugierig interpretieren kann – aber dafür hat seine Witwe, Frau Dr. Monika Pankoke-Schenk, immer ein offenes Haus.

Um so dankbarer bin ich, dass Prof. Dr. Hermann Strasser als Forscher des bürgerschaftlichen Engagements sich meiner angenommen hat – gerade zum Ende hin sind das geduldige Zuhören und Korrigieren Eigenschaften, die nicht hoch genug bewertet werden können. Frau Prof. Dr. Anne Sliwka verdanke ich viele aktuelle Erkenntnisse, beispielsweise die Bekanntschaft mit der Lehr-Lern-Methode „Service Learning“.

Ich danke auch allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am Institut für Soziologie der Universität Duisburg-Essen, die eine Weile einen Weg mit mir gegangen sind und mich aufgemuntert haben. Besonders erwähnen möchte ich PD Dr. Andreas Göbel für seine Begleitung. Sehr hilfreich ist die gemeinsame Einrichtung des Doktorandenforums der gleichnamigen Universität, dem ich sehr gute Veranstaltungen zu verdanken habe – insbesondere ein anregender Doktorandentag mit Prof. Dr. Dirk Baecker hat mich inspiriert.

Ebenfalls danke ich meinen kritischen Diskussionspartnern im Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement und in der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik.

Systeme sind leicht irritierbar. Mein System der Liebe hat sich stabilisiert – trotz oder wegen nervenaufreibender Korrekturen und zeitaufwändigen Recherchen in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen ist dies nicht kausal erklärbar. Ich danke meinem Mann, Stefan Zowislo, für die konstruktive Begleitung in den vergangenen Jahren und die immerwährende Aufmunterung.

Reinhild Hugentroth

Mülheim an der Ruhr, im Oktober 2010

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

	Seite
0 Einleitung	1
1 Theoretische Grundlagen	7
1.1 Selbststeuerung und Modernisierung des Erziehungssystems	7
1.1.1 Der Begriff der Selbststeuerung	11
1.1.2 Die Aktualität der Selbststeuerung zur Modernisierung des Erziehungssystems	14
1.2 Systeme und Akteure	18
1.2.1 Der neue Code „vermittelbar / nicht-vermittelbar“ im Erziehungssystem	18
1.2.2 Modernisierung des Erziehungssystems	23
1.2.3 Aktualisierung von Position, Rolle und Situation	27
1.2.4 Die „Verantwortungsrolle“ im bürgerschaftlichen Engagement	31
1.2.5 Begriffsdefinitionen: Bürgerschaftliches und zivilgesellschaftliches Engagement	34
1.2.6 Forschungsstand	36
1.2.6.1 Einordnung in die Engagementforschung	36
1.2.6.2 Modellprojekte und Konzepte	40
1.2.6.3 „Schule ist mehr als Bildung“	47
2 Methodisches Vorgehen	52
2.1 Die Forschungslücke	52
2.2 Die Interviews in Schulen	58

2.3	Die Interviewpartner in der Schulen	62
2.4	Sample: Schulen in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen	67
3	Schulische Modernisierung als Beitrag zur gesellschaftlichen Modernisierung	70
3.1	Schulpolitische Rahmenbedingungen	70
3.1.1	Rheinland-Pfalz	70
3.1.2	Zusammenfassung	79
3.1.3	Nordrhein-Westfalen	80
3.1.4	Zusammenfassung	90
3.1.5	Zwischenresümee	91
3.2	Öffnung nach außen: Kooperationen mit externen Partnern	92
3.2.1	Vereine	92
3.2.1.1	Rheinland-Pfalz – Viele Kooperationen mit Vereinen	95
3.2.1.2	Nordrhein-Westfalen – Vereinskooperationen müssen gesucht werden	102
3.2.2	Weitere Kooperationspartner	105
3.2.2.1	Rheinland-Pfalz – Neue Wege der Öffnung nach außen	106
3.2.2.2	Nordrhein-Westfalen – Kooperationen in den Kommunen	117
3.2.3	Verhältnis Lehrer und Nicht-Lehrer und der neue Code „vermittelbar / nicht-vermittelbar“	120
3.2.4	Neue Codierung durch Nicht-Lehrer	134
3.2.5	Zwischenresümee	135
3.3	Öffnung nach innen: Bürgerschaftliches Engagement in der Schule	136
3.3.1	Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern	136
3.3.1.1	Kontext von Verantwortungsrollen	141

3.3.1.2	Bildungsgrad und Engagement in der Schule	148
3.3.1.3	Gelegenheitsstrukturen für (neues) Engagement	164
3.3.1.4	Schülerverantwortungsrollen	167
3.3.1.5	Streitschlichter	174
3.3.1.6	Grenzen der Schülerpartizipation	179
3.3.1.7	Zwischenresümee	184
3.3.2	Mitwirkung von Eltern	186
3.3.2.1	Unterstützerrollen und Projektentwickler	194
3.3.2.2	Fördervereine	207
3.3.2.3	Grenzen und Möglichkeiten des Elternengagements	214
3.3.2.3.1	Die Notengebung als gesetzliche Grenze	217
3.3.2.3.2	Weitere Aktivierung des Elternengagements	224
3.3.2.3.3	Perspektiven für die weitere Potenzialentwicklung des Elternengagements	227
3.3.2.4	Zwischenresümee	230
3.3.3	Die Homepage als Instrument integrierter Selbststeuerung	232
3.3.3.1	Integration der Akteure	232
3.3.3.2	Integration der Öffnung nach innen und außen	234
3.3.3.3	Zwischenresümee	249
4	Zusammenfassung der Ergebnisse	250
4.1	Modernisierung als Erhöhung der Selbststeuerung	250
4.2	Relevante Rahmenbedingungen für den Grad der Modernisierung von Schule	251
4.3	Lehrer ermöglichen bürgerschaftliches Engagement	258
4.4	Schule als Ermöglichungsraum für Kinder und Jugendliche aller Bildungsschichten	261

4.5	Das Prinzip der Freiwilligkeit – bürgerschaftliches Engagement lernen	264
4.6	Veränderungen des Erziehungssystems	267
4.6.1	Durch eine andere Schule	267
4.6.2	Durch andere Codes	268
4.6.3	Durch andere Lehrkräfte	271
4.6.4	Probleme und Fragestellungen	272
4.6.5	Chancen und Risiken	277
4.7	Die Homepage als integratives Instrument der Selbststeuerung	283
5	Ausblick und weiterer Forschungsbedarf	286
6	Literaturverzeichnis	291
7	Anhang	321

0 Einleitung

Das Thema bürgerschaftliches Engagement und Schule hat Konjunktur. Heike Schmoll stellte im Leitartikel der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* zum Bildungsgipfel im Herbst 2008 fest, dass Engagement ein zentraler Wert sei und fand dafür folgende Formulierung: „Es gibt schlechterdings keine Berufe mehr, deren Anforderungen Risikoschüler gewachsen wären, zumal es nicht nur um Fachkenntnisse, sondern um Persönlichkeitsmerkmale wie Motivation und Engagement geht.“ (*Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 20.10.2008)

In der *Süddeutschen Zeitung* forderte – ebenfalls anlässlich des Bildungsgipfels – Thomas Rauschenbach, der Leiter des Deutschen Jugendinstituts, ein „zivilgesellschaftliches Forum“, das sich um das Thema Bildung kümmern und beim Bundespräsidenten angesiedelt sein solle. (*Süddeutsche Zeitung*, 22.10.2008)

Zivilgesellschaftliches Engagement ist eine wertvolle gesellschaftliche Ressource. Es geht hier sowohl um das friedliche Miteinander in der Gesellschaft als auch um eine Werteorientierung jedes einzelnen Bürgers.

Die vorliegende Arbeit untersucht an den Beispielen von Schulen in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz die neuen Formen der gesellschaftlichen Öffnung und Modernisierung von Schule. In diesem Zusammenhang ist erkenntnisleitend, dass eine moderne Gesellschaft sich auch über eine moderne Schule reproduziert.

In dieser Arbeit wird beleuchtet, wie bürgerschaftliches Engagement¹ in der Schule Platz greift, sei es durch Vereine und Verbände, die in der Schule tätig sind, sei es durch die Mitarbeit in der Ganztagschule oder innerhalb von Projekt-Kooperationen.

Die Schule wird dabei als eine ermöglichende Institution für bürgerschaftliches Engagement untersucht; zudem wird ihre derzeitige Rolle in diesem Kontext kritisch hinterfragt und Perspektiven für ihre zukünftige Rolle werden aufgezeigt.

¹ Zivilgesellschaftliches und bürgerschaftliches Engagement werden hier noch synonym verwendet; eine nähere Definition findet sich in Kapitel 1.2.5.

Schule stellt in der Bundesrepublik Deutschland ein weitgehend staatliches Erziehungssystem dar. Durch die Schulpflicht gibt es eine Zwangsmitgliedschaft, die gesetzlich vorgeschrieben ist. Die Institution Schule wird aus staatlichen Mitteln gespeist und zentral von den Landesministerien gelenkt. Weitgehend staatlich ausgebildete Lehrer, die zudem einen Beamtenstatus erwerben können, sind an den Schulen tätig. Die Fortbildung wird staatlicherseits gelenkt und auch die Schulaufsicht wird vom Staat wahrgenommen. „Betreten des Schulgeländes verboten“ lauten immer noch Schilder, die an den Grundstücken zu öffentlichen Schulen zu finden sind. Nur Schulmitglieder sollen zu entsprechenden Zeiten die Schule betreten. Eine umfangreiche staatliche Bürokratie hat sich mittlerweile herausgebildet, wie an den detaillierten Schulgesetzeswerken der jeweiligen Bundesländer sichtbar ist (vgl. Schulgesetz Rheinland-Pfalz 2004, Schulgesetz Nordrhein-Westfalen 2005).

Es handelt sich somit um ein weitgehend geschlossenes staatliches System. Doch kleine Lücken tun sich – immer wieder und immer mehr – auf: Gerade die Öffnung der Schule im Rahmen des Ganztags verändert die Schule.

Zudem findet eine zunehmende Öffnung in Richtung staatlicher Stellen statt, die durch die Einbeziehung der Jugendhilfe in die Schulsozialarbeit vorangetrieben wurde. Diese staatlichen Stellen wie Erziehungshilfe, psychologische Dienste, Sozialarbeiter und Jugendpfleger sind jedoch nicht Gegenstand meiner Untersuchung, da diese Kooperationen eine Diversifizierung des staatlichen Systems, aber keine „Öffnung“ darstellen.

Ich betrachte vielmehr die gesellschaftliche Öffnung: Diese bewirkt eine nachhaltige Veränderung des staatlichen schulischen Systems. Mein Hauptuntersuchungsgegenstand ist das bürgerschaftliche Engagement sowie dessen Beitrag zu einer Öffnung von Schulen. Die politischen Rahmenbedingungen und die Chancen der Veränderung von Schule sind nicht Gegenstand der Untersuchung, da dies eine politikwissenschaftliche Fragestellung darstellt, die sich aus dieser Arbeit nicht ergibt.

Gleichzeitig wird untersucht, wie sich das Umfeld auf die Schule auswirkt und die Frage gestellt, ob und wie die Schule dazu beiträgt, dass Engagement bei Schülerinnen und Schülern geweckt, aktiviert und

unterstützt wird. Deshalb ist folgende Frage ebenfalls in der vorliegenden Arbeit zu beantworten: Wie kann Schule zur Aktivierung des bürgerschaftlichen Engagements und damit zu einer aktiven Bürgergesellschaft beitragen?

Für diese Arbeit bildet also das „Wie“ die zentrale Fragestellung: Wie kann Schule als Engagementraum verstanden werden? Hierzu existieren diverse theoretische Zugriffe, die sich für die Fragestellungen kombinieren lassen. Analysiert werden sollen also nicht die Gründe für bürgerschaftliches Engagement, sondern dessen Modalitäten. Ich erkläre somit nicht, warum etwas in einer bestimmten Weise funktioniert, sondern ich lege bei den Untersuchungen die „Wie-Fragen“ zu Grunde, verbunden mit dem Hinweis, dass Kausalitätsbeziehungen, die eine Warum-Frage erlauben, in dem neu erschlossenen Themenfeld Schule und bürgerschaftliches Engagement noch nicht identifiziert werden können. In einem ersten Schritt sollte deshalb geklärt werden, *wie* bürgerschaftliches Engagement in der Schule möglich ist.

Die zentralen Fragestellungen in dieser Arbeit lauten daher: Wie erfolgt eine Modernisierung der Schule im Rahmen ihrer Öffnung nach außen? Wie erfolgt eine Modernisierung mit der Öffnung der Schule nach innen? Hierbei gibt es eine besondere Hypothese, der nachzugehen ist – nämlich ob in der Schule Engagement vom Bildungsstand abhängig ist oder von Gelegenheitsstrukturen.

Weiter werden die beiden Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz untersucht und dabei wird geprüft, ob deren unterschiedliche schulpolitische Rahmenbedingungen eine Bedeutung haben.

Durch die Kooperation mit Vereinen und Verbänden arbeiten Nicht-Lehrer in der Schule. Dadurch ändert sich die Programmierung und Codierung des Schulsystems und muss neu beschrieben werden.

Insgesamt ändert sich durch die Übernahme von „Verantwortungsrollen“ durch Schülerinnen und Schülern das Schüler-Lehrer-Verhältnis. Ob es zu einer symmetrischen Beziehung kommen kann, ist eine Frage nach dem Potenzial von Engagement.

Alles in allem handelt es sich bei dieser Arbeit um einen Beitrag zur Dritte-Sektor-Forschung bzw. Engagementforschung. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass das junge Forschungsfeld

„Engagementforschung“ sich erst seit der Arbeit der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages (2000 bis 2002) langsam etabliert und auf das sehr ausdifferenzierte Forschungsfeld „Schule“ trifft.

Im ersten Kapitel dieser Arbeit werden die theoretischen Grundlagen dargelegt. Die Beziehung zwischen Selbststeuerung und Modernisierung im Erziehungssystem wird anhand des Begriffes Selbststeuerung diskutiert und die Aktualität auch innerhalb der heutigen Debatte hervorgehoben. Anschließend werden „Systeme und Akteure“ in ein Verhältnis gesetzt, das einen theoretischen Zugriff auf das Problem des bürgerschaftlichen Engagements in der Schule erlaubt. Das Erziehungssystem wird systemtheoretisch gefasst und die Rollen der Akteure des bürgerschaftlichen Engagements werden vorgestellt.

Das zweite Kapitel erläutert das methodische Vorgehen; weiter wird das Sample der Schulen in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen vorgestellt.

Das dritte Kapitel „Schulische Modernisierung als Beitrag zur gesellschaftlichen Modernisierung“ reflektiert zum einen die schulpolitischen Rahmenbedingungen und diskutiert zum anderen die „Öffnung nach außen“ anhand der Bundesländer Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen. Das besondere Verhältnis außerschulischer Kooperationspartner zum Personal der Schule wird als ein Verhältnis von Lehrer zu Nicht-Lehrer gefasst und systemtheoretisch als Problem für die Codierung des Erziehungssystems beschrieben.

Die zweite Hälfte des dritten Kapitels befasst sich mit der Öffnung nach innen. Hier geht es um die zentrale Unterhypothese, ob Engagement vom Bildungsstand der Schülerinnen und Schüler abhängig sei oder von Gelegenheitsstrukturen. Verschiedene „Verantwortungsrollen“ von Schülerinnen und Schülern werden hier beschrieben und insbesondere die Grenzen der Schülerpartizipation aus Sicht der Experteninterviews thematisiert. Die Rolle der Eltern in der Schule wird in „Unterstützerrollen“ oder „Projektentwickler“ unterschieden. Fördervereine bekommen einen eigenen Stellenwert, da sie nicht Organe der Schule sind, sondern freiwillige angeschlossene Vereine, die ihren Vereinszweck in der Förderung einer Schule bestimmen.

Die Chancen zur Aktivierung aller Akteure an einer Schule mit Hilfe einer Schul-Homepage werden im letzten Abschnitt dieses Kapitels diskutiert, ist doch die Schul-Homepage eine neue Strategie, Schule nach innen und außen zu öffnen.

Im vierten Kapitel erfolgt die grundlegende Zusammenfassung der Ergebnisse, in dem der analytische Blick noch einmal auf die Modernisierung des Erziehungssystems durch die Öffnung der Schule nach außen und innen gerichtet wird. Die selbstgesteuerte Schule, die Kontakt zur Umwelt aufnimmt, erfährt, dass die Umwelt auf sie zurückwirkt. Gleichzeitig ermöglicht eine moderne Schule, dass Schülerinnen und Schüler sowie Eltern sich engagieren und stellt Gelegenheitsstrukturen bereit. Die Schule kann demokratisches und bürgerschaftliches Zentrum im lokalen Umfeld sein. Relevante Rahmenbedingungen werden in diesem Kapitel zusammengefasst. Die Schlussfolgerung, dass in der Schule das Hauptamt (Lehrer), das Ehrenamt (alle anderen engagierten Akteure) ermöglicht, wird mit Blick auf zivilgesellschaftliche Realitäten, in dessen Zusammenhang der Bedingungsrahmen häufig anders aussieht, kritisch diskutiert. Hervorgehoben wird noch einmal das Ergebnis, dass die Schule ein Ermöglichungsraum für bürgerschaftliches Engagement für Kinder und Jugendliche aller Bildungsschichten ist und dass das bürgerschaftliche Prinzip der „Freiwilligkeit“ auch im Rahmen einer Schulpflicht gelten muss.

Theoretische Folgerungen für die Soziologie ergeben sich durch die Veränderungen des Erziehungssystems durch bürgerschaftlich Engagierte mit Blick auf eine andere Schule, einen anderen Code und andere Lehrkräfte. „Probleme und Fragestellungen“ sowie „Chancen und Risiken“ werden hier diskutiert.

Das abschließende fünfte Kapitel beschreibt den weiteren Forschungsbedarf und gibt einen Ausblick.

Zur Vereinfachung der Schreibweise und für die bessere Lesbarkeit wird weitgehend nur die männliche Schreibweise benutzt. Es dient auch der konsequenteren Anonymisierung der befragten Personen. Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass ich den Umstand negiere, dass Elternarbeit in der Schule oft „Mütterarbeit“ ist und Geschlechterrollen auch in der Schule eine große Rolle spielen. Durchbrochen wird dieses Schreib- und

Lese-Prinzip in der Regel bei den Begriffen Schülerinnen und Schüler, da ich gerade in diesem Fall nicht möchte, dass Differenzierungen verloren gehen.

Für gewöhnlich wird die neue deutsche Rechtschreibung benutzt, allerdings werden Zitate in der Originalfassung wiedergegeben, die entsprechend auch die alte deutsche Rechtschreibung verwendeten.

1 Theoretische Grundlagen

1.1 Selbststeuerung und Modernisierung des Erziehungssystems

Die Schule in der Bundesrepublik Deutschland stellt bisher ein geschlossenes staatliches System dar. Ministerium, Schulaufsicht, Studentafel, Curriculum, Lehrerbildung, Schulpflicht sind Elemente dieses zentral von den jeweiligen Bundesländern gesteuerten Systems. Dies hatte weitgehend zur Folge, dass Schulen weisungsgebunden arbeiten, sich in einem festen Korsett von Personal- und Mittelzuteilung „bewegen“ und zudem die Struktur in den Bildungsinhalten, z. B. der mehrheitlich praktizierte 45-Minuten-Rhythmus an Halbtagschulen, staatlich vorgegeben wird. Diese Steuerung durch die Landespolitik und deren Landesbehörden bezeichnet man auch als „Governance“. Man kann auch von dem Bürokratiemodell oder der verwalteten Schule sprechen (vgl. Sibylle Rahm / Nikolaus Schröck 2008, S. 13ff.).

Demgegenüber steht der Begriff der Selbststeuerung (vgl. Eckart Pankoke / Hans Nokielski / Theodor Beine 1975, S. 23ff.). Selbststeuerung geschieht dezentral in den Schulen selbst. Zudem öffnen sich die Schulen nach außen und suchen das lokale zivilgesellschaftliche Umfeld. Gleichzeitig kann auch eine Öffnung nach innen geschehen, so dass Schüler und Eltern stärker in die Schulentwicklung einbezogen sind. Dies sind zwei unterschiedliche Prozesse, die die Schule verändern und modernisieren (was auch in den vergangenen Jahren verstärkt geschehen ist). Die Ganztagschule bietet zudem die Chance, dass zivilgesellschaftliche Kompetenz an den Schulen gelehrt und gelernt werden kann.

Auch durch das Erziehungssystem reproduziert sich die Gesellschaft. Dabei verändert sich die Gesellschaft und will u. a. alternative Fähigkeiten der nachwachsenden Generation ausbilden. Deshalb werden an die Schule auch zunehmend andere und neue Erwartungen formuliert, wie beispielsweise die Vermittlung von Engagementbereitschaft sowie Werteorientierung. Das Erziehungssystem reagiert auf den gesellschaftlichen Wandel. Jürgen Habermas fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Der Begriff Modernisierung bezieht sich auf ein Bündel kumulativer und sich wechselseitig verstärkender Prozesse: auf Kapitalbildung und Ressourcenmobilisierung; auf die Entwicklung der Produktivkräfte und die Steigerung der Arbeitsproduktivität; auf die Durchsetzung politischer Zentralgewalten und die Ausbildung nationaler Identitäten; auf die Ausbreitung von politischen Teilnahmerechten, urbanen Lebensformen, formaler Schulbildung; auf die Säkularisierung von Werten und Normen usw.“ (Jürgen Habermas 1986, S. 10)

Modernisierung ist letztlich ein nie abgeschlossener Prozess, der auch durch eine Modernisierung des Erziehungssystems vorangetrieben werden kann.

Bereits in den 1970er Jahren wurde die selbstständige Schule als Ziel vorgeschlagen. Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates beinhalteten viele der heute diskutierten Strategien für eine teilautonome Schule. Schon damals galten die Vorschläge als eine Modernisierungsstrategie:²

„Die Bildungsinstitutionen erhalten im Rahmen der öffentlichen Verantwortung eine begrenzte Selbständigkeit, deren Ausmaß und Inhalt sich nach Art der Bildungsinstitutionen sowie nach der Trägerschaft richtet, aber auch von der Initiative der einzelnen Bildungsinstitutionen abhängen kann. Die öffentlichen Einrichtungen werden partiell aus der Abhängigkeit von der staatlichen Bildungsverwaltung gelöst, ohne aber in der Regel den Status rechtsfähiger juristischer Personen des öffentlichen Rechts mit formeller Selbstverwaltung zu erhalten.“ (Deutscher Bildungsrat 1971, S. 262)

Relative Autonomie sollte erzielt und mit den Schulversuchen der Gesamtschulen verbunden werden. Gescheitert sind diese Vorschläge letztlich an vielen Faktoren und Akteuren:

„Warum ist das damals nichts geworden? Warum ist der Deutsche Bildungsrat angeblich wegen dieser Empfehlung aufgelöst worden?

Wir hatten mächtige Gegner – damals:

- die Sozialdemokraten, die ‚etatistisch‘ gestimmt waren,
- die Christdemokraten, die die Basisdemokratie fürchteten,
- die Gewerkschaften, die eine Beschränkung der Mitbestimmung fürchteten,

² Begründet war die Debatte im „Strukturplan für das Bildungswesen“ (Stuttgart 1971). Betrachtet man die Gliederung dieses Planes, findet man viele aktuelle Diskursthemen wieder, sei es „Frühes Lernen“ oder „Ständige Weiterbildung“.

- die Schulaufsicht, die den Machtverlust fürchtete,
- die Schulen, die Mehrarbeit fürchteten.

Dafür waren damals eigentlich nur:

- die Wirtschaft,
- die Liberalen,
- die Privatschulen,
- Eltern- und Schülervertretungen.“

(Ingo Richter 2004, S. 13f.)

Die Empfehlungen des Bildungsrates könnten als eine Strategie verstanden werden, die dazu beitragen sollte, die deutsche Gesellschaft zu modernisieren, die in einen weltweiten Prozess der Modernisierung „eingebettet“ war. Man könnte von einer „Revolution“ sprechen, die die Forderungen nach Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, bei gleichzeitiger wirtschaftlicher Revolution im kapitalistischen Weltsystem neu einforderte – so die Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung rückblickend 1994.

Zudem solle die Schule die gesellschaftliche Eigenverantwortung der Menschen stärken. Ziel sei eine moderne Gesellschaftsordnung:

„Die Schule ist in diesem Sinne kein Ort sozialer Einwurzelung. Sie löst den einzelnen aus den vielfachen und zufälligen partiellen Bindungen, die auch heute noch – und selbst in Industriestaaten – eine geschlossene Macht behaupten, um ihn in eine neue übergreifende, mobile und pluralistische Sozialordnung – mindestens auf nationaler Ebene – zu integrieren. Die längeren und besseren Bildungsprozesse, an denen ein wachsender Anteil von Menschen teilhat, verbreitern und vermehren die Chancen zur aktiven Mitwirkung nicht nur im Arbeitsleben, sondern auch in politischen und sozialen Zusammenhängen. Das Bildungssystem erweist sich als ein wesentlicher Motor für die soziale Konstruktion einer modernen Gesellschaftsordnung, die den einzelnen nicht mehr qua spezifischen Verwandtschafts- oder auch ethnischen Zugehörigkeiten umschließt: in ihr kann der einzelne nur als individueller, selbstverantwortlicher Mensch und Bürger seinen Ort finden.“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, S. 58f.)

Die Schulen stehen somit kontinuierlich unter Modernisierungsdruck. Der Modernisierungsprozess findet auf zahlreichen Ebenen der pädagogischen, ökonomischen und verwaltungsorganisatorischen Modernisierung an Schulen statt:

„Bilanziert man die zentralen Diskurslinien über die weitere Schulentwicklung, so stehen die Schulsysteme aller Bundesländer unter einem dreifach gelagerten Modernisierungsdruck. Verankert in dem Wandel der Sozialisationsvoraussetzungen, die Kinder und Jugendliche in Schule einbringen, zielt eine pädagogische Modernisierung von Schule auf die Individualisierung der Programme und Unterrichtsformen ab, ohne die Bildungswirksamkeit von Schule nicht mehr gewährleistet werden kann. Verankert in der Abkehr von Modellen der Globalsteuerung und Globalplanung und den Bestrebungen zu dezentraler Steuerung, zielt eine verwaltungsorganisatorische Modernisierung darauf ab, die Einzelschule als relativ eigenständige Betriebseinheit schulischer Dienstleistung zu entwickeln. Sie werden verstärkt durch die Anforderungen einer ökonomischen Modernisierung von Schule, die, verankert in der Lage der öffentlichen Haushalte, auf höhere Effektivität des Ressourceneinsatzes respektive günstigere Kosten-Leistungs-Relationen abzielt.“ (Renate Girmes 1997, S. 53)

Auch heute geht es um die moderne Gesellschaft, wenn das Bildungssystem diskutiert wird. Ein aktueller Beitrag von Christian Füller aus dem Jahre 2008 macht deutlich, dass die deutsche Bildungstradition von Friedrich Fröbel bis Wilhelm von Humboldt einen Platz im aktuellen Diskurs erhalten sollte, da vor allem Kreativität und Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler von ihnen in den Vordergrund gestellt wurden:

„Dieses Lernbild ist nicht spekulativ, sondern höchst plausibel. Dahinter steckt das moderne Bild des selbstbewussten, entscheidungsfähigen Bürgers. Eines Bürgers, der auf seine Mündigkeit Wert legt und auf seine Rechte pocht. Der seine Teilhabe aber nicht mehr allein durch sozialstaatlich verbriefte Rechte sichern kann, die ihn im Fall von Arbeitslosigkeit, Krankheit oder Alter schützen. Was er braucht sind Chancen, Kompetenzen, kurz Eigenschaften, die ihm die Möglichkeit geben, sich an einer modernen Gesellschaft zu beteiligen.“ (Christian Füller 2008, S. 244)

Im Vorfeld setzte schon Talcott Parsons Anfang der 1970er Jahre die Modernisierung im Bildungssystem mit dem Thema Chancengleichheit in Verbindung:

„Der Kern der neuen Phase ist die Bildungsrevolution, die in gewissem Sinn die Themen der industriellen und der demokratischen Revolution, Chancengleichheit und Gleichheit der Bürger miteinander verbindet.“ (Talcott Parsons 1972, S. 123)

Parsons beschreibt in seinen weiteren Ausführungen die Möglichkeit der relativen Gleichheit, die sich durch Auslese im Bildungssystem begründen lässt:

„Der ‚Utopismus‘ der völligen politischen Gleichheit wird durch Vermittlungsstrukturen zwischen dem ‚absoluten‘ Individuum und der letzten nationalen Gesamtheit modifiziert. Diese Strukturen schließen Ungleichheiten als solche nicht aus und legitimieren sogar einige ihrer Formen – doch streben sie eine Verringerung sowohl der in Zuweisung bestehenden Fixiertheit solcher Ungleichheiten als auch der Willkürlichkeit ihrer Auferlegung an. Personen werden je nach ihrer *sozialisierten* Fähigkeit für verantwortlichere Rollen, die ein höheres Niveau des Könnens erfordern und höhere Belohnungsstufen, d. h. ein größeres Einkommen, größeren politischen Einfluss und in geringem Maß auch mehr Macht nach sich ziehen, ausgebildet und ausgewählt. Die Bildung ist ein besonders wichtiger Faktor im allgemeinen Schichtsystem, und zwar sowohl in sozialistischen Gesellschaften des modernen Systems wie in solchen, die auf dem freien Unternehmertum aufbauen.“ (Ebd., S. 123f. – Hervorhebung im Original)

Modernisierung des Bildungssystems hängt demnach auch mit der Rolle³ der Akteure im Schichtsystem zusammen. Die Chancengleichheit, die im Erziehungssystem herrscht, wird auch in dieser Arbeit für Engagementrollen problematisiert. Ich gehe dabei davon aus, dass Engagement in der Schule nicht vom Bildungsstand abhängig ist.⁴

1.1.1 Der Begriff der Selbststeuerung

Dezentrale Selbststeuerung der Schulen stellte in den 1970er Jahren einen neuen Ansatz in der Bildungspolitik dar.⁵ Angelehnt an die

³ Siehe dazu Kapitel 1.2.3.

⁴ Siehe dazu Kapitel 3.3.1.2.

⁵ „Einen eindrucksvollen Beleg für die fundamentale Umorientierung des pädagogischen Denkens in der Mitte der 60er Jahre bieten die Zitationshäufigkeiten verschiedener Autoren im wichtigsten Fachorgan der Pädagogik, in der ‚Zeitschrift für Pädagogik‘ (Tenorth, 1986). Wie die Analyse von Tenorth sichtbar macht, markiert die zweite Hälfte der 60er Jahre tatsächlich eine Umbruchsituation. Vorher haben vor allem philosophisch, literarisch und historisch ausgerichtete Pädagogen und ‚Klassiker‘ wie Spranger, Nohl, Flitner, Schleiermacher, Dilthey, Rousseau, Goethe und Weniger die Szene beherrscht. Ab 1968-1970 vollzieht sich ein Wandel. Jetzt tauchen Autoren auf wie Heinrich Roth, Flehsig, Brezinka, Bloom, Blankertz und mit steigender Zitationshäufigkeit Habermas. Immer häufiger nehmen ‚fachfremde‘ Autoren einen Spitzenplatz ein wie Piaget, Flavell, Kohlberg, Luhmann, Popper und Albert. Damit treten Autoren ins Blickfeld, die einmal ein anderes wissenschaftstheoretisches

sozialwissenschaftliche Systemtheorie hat Eckart Pankoke diesen Ansatz soziologisch differenziert.⁶ Er entwarf ein Konzept – gemeinsam mit Hans Nokielski und Theodor Beine – von der so genannten „Selbstgenügsamkeit“ über die „Selbstregulierung“ zur „Selbststeuerung“ – gerade auch im Bildungsbereich. Dieses Konzept aus dem Jahre 1975 versteht die „Selbststeuerung“ im Bildungsbereich als eine neue Qualität von Steuerung.

„Selbstgenügsamkeit“ wird erklärt als eine Handlungsorientierung vorrangig im Binnenbereich eines Gebildes. „Solche Gebilde sind als geschlossene Systeme anzusehen, insofern Umweltbezüge prinzipiell unbeachtet bleiben.“ (Eckart Pankoke / Hans Nokielski / Theodor Beine 1975, S. 8) Derartige „Gebilde“ sind zu ihrer Erhaltung nicht auf Zuwendungen von außen angewiesen. Dazu zählt Pankoke vor allem Zirkel exklusiver Geselligkeit, wie z. B. Gesangs- und Heimatvereine.

„Selbstregulierung“ wird als eine Anpassung der Systeme an die Umwelt verstanden, die sich „arrangieren mit ihrer Umwelt, indem sie auf Änderungen ihrer materiellen und institutionellen Rahmenbedingungen durch Anpassungen reagieren“ (ebd.). Pankoke spricht in diesem Zusammenhang – angelehnt an Amitai Etzioni – auch von „passiv offenen Systemen“ (ebd., S. 9). Vor allem wenn sich bei

Paradigma als das der bildungstheoretischen Pädagogik bevorzugen, etwa das realistisch-positivistische oder das kritisch-emanzipatorische. Zum anderen finden sich zunehmend soziologische Analysen der Bildungsrealität. Diskussion der Strukturen und Inhalte des Bildungswesens sowie die Analyse der schulischen Realverhältnisse bekommen jetzt ein deutlich stärkeres Gewicht.“ (Helmut Fend 2006, S. 198)

Die Arbeitsgruppe Bildungsbericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung macht allerdings erst in den 1990er Jahren einen allgemeinen Trend zur „Dezentralisierung“ aus. Nach dem Fall der Mauer lasse sich die Öffnung der Schule nach innen und außen beschreiben, die auch Sozialengagement ermöglichen solle (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 116f.).

Darum ist es auch als wegweisend anzusehen, dass Eckart Pankoke die Diskussionen um den Bildungsrat und die Entwicklung der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen aufgriff, um diese soziologisch als „Selbststeuerung“ zu entfalten. Die Beendigung der Arbeit des Bildungsrates hatte zur Folge, dass entsprechende soziologische Erkenntnisse auch nicht weiter vertieft wurden. Erst heute hat der Begriff „Selbststeuerung“ im Bildungswesen wieder einen Sinn, weil er einen Trend erklären kann (vgl. Eckart Pankoke / Hans Nokielski / Theodor Beine 1975, S. 28f.).

⁶ „Die Verwendung des Systembegriffs verweist auf die Notwendigkeit, gleichermaßen die Zusammenhänge der inneren Verknüpfung wie die Wirkungszusammenhänge im Außenverhältnis gegenüber der gesellschaftlichen Umwelt zu reflektieren. Hierbei definieren wir das Bildungssystem als den Wirkungszusammenhang aller Kompetenzen und Potenziale, über welche in die Bildungsprobleme einer Gesellschaft praktisch folgenreich ‚System‘ hineinkommt.“ (Eckart Pankoke / Hans Nokielski / Theodor Beine 1975, S. 27)

Organisationen das ursprüngliche Organisationsziel verschiebt, kann von Selbstregulierung die Rede sein. Pankoke fasst dies in der Begrifflichkeit „opportunistische Arrangements“ zusammen (ebd.).

Eine gewollte Außenwirkung wird dagegen mit dem Begriff „Selbststeuerung“ verbunden:

„Mit dem Begriff ‚Selbststeuerung‘ werden also die Außenbezüge und Umweltbedingungen offener Systeme problematisiert und zwar in zweierlei Hinsicht: Zunächst ergibt sich der nach außen gerichtete Wirkungsbezug über die Angewiesenheit auf Zuwendungen von außen. Input- und Output-Relationen lassen sich als aufeinander abgestimmte Tauschbeziehungen darstellen, welche dem System vorgegeben sind und auf deren Änderung es durch Anpassungen reagiert (Selbstregulierung).“ (Ebd., S. 9f.)

In diesem Zusammenhang können offene Ganztagschulen⁷ als ein Schritt auf dem Weg von der „Selbstregulierung“ zur „Selbststeuerung“ begriffen werden:

„Erst mit dem Übergang von Selbstregulierung zu Selbststeuerung werden die Handlungen auch auf den Bezugs- und Bedingungsrahmen hin aktiviert. Solche Handlungssysteme stabilisieren ihre Umweltbeziehungen nun nicht mehr ausschließlich über Anpassung, sondern indem sie eigene Außenbeziehungen aufbauen (vgl. Bündnisbereich, Koalitionen, Einschaltung der Öffentlichkeit), aber über welche sie versuchen, Einfluss auf ihre Umwelt – und damit auf den eigenen Bedingungsrahmen – zu nehmen.“ (Ebd., S. 10)

Schon 1975 hat Pankoke die gesellschaftliche Herausforderung für das Bildungssystem formuliert. Zwar wird die herausragende Stellung des Curriculums gesehen; andererseits stellt sich die Schule jedoch auch anderen Aufgaben:

„Wenn dem gegenüber curriculare Systeme für die Komplexität und die Dynamik der gesellschaftlichen Umwelt offen gehalten werden sollen, ergeben sich neuartige Verfahrens- und Organisationsprobleme der politischen Steuerung, der wissenschaftlichen Fundierung, der didaktischen Operationalisierung und der partizipativen Beteili-

⁷ Es gibt zahlreiche Begriffe für die Ganztagschulen. In Rheinland-Pfalz spricht man von „Angebotsschule“, die am Nachmittag stattfindet. In Nordrhein-Westfalen ist der Begriff „offene Ganztagschule“ üblich, wenn es sich um Nachmittagsangebote handelt, die nicht für alle verbindlich sind und nur Teile der Schülerschaft erfassen. Man spricht von „gebundener Ganztagschule“, wenn alle Schüler den ganzen Tag die Schule besuchen.

gung. (...) Hinsichtlich der *Zielprogrammierung* wird neben der Erweiterung fachbezogener kognitiver Kapazitäten (das kontrollierte Wissen um sachliche und gesellschaftliche Zusammenhänge) auch die Förderung sozialer und politischer Kompetenzen (Einstellung des sozialen Verhaltens, wie Kritik-, Konflikt- und Engagementbereitschaft) erwartet.“ (Ebd., S. 30 – Hervorhebung im Original)

Die 1975 im Lichte des damaligen Aufbruchs in der Bildungsdiskussion entworfene Unterscheidung von „Selbstgenügsamkeit“, „Selbstregulierung“ und „Selbststeuerung“ hat Pankoke als theoretisches Konzept kontinuierlich beibehalten. So hat er 2005 den Begriff der „Selbststeuerung“ mit Blick auf Schule aktualisiert:

„Selbstgenügsamkeit‘ meinte eher jene traditionelle Schulkultur der autoritär ‚geschlossenen Anstalt‘, welche im Sinne der alten Parole ‚keine Experimente‘ das Risiko von Innovationen eher scheut.

„Selbstregulierung‘ hingegen steht für ein Reformklima, in dem sich die Schulen an die sich wandelnden Erwartungen von Wirtschaft und Gesellschaft thematisch und organisatorisch ‚anpassen‘, ohne damit jedoch das eingefahrene Verhältnis von Schule und Gesellschaft prinzipiell in Frage zu stellen.

„Selbststeuerung‘ wird demgegenüber zur Programmformel dafür, dass nicht nur die Professionen und die Organisationen des Bildungsbereichs weiter entwickelt werden, sondern dass auch die Relationen des Bildungssystems zu seinen internen wie externen ‚Umwelten‘ gesteuert wird über Projekt-Partnerschaften, wobei alle beteiligten Personen und Institutionen in die Steuerung einbezogen werden in partizipative ‚Kulturen der Verantwortung‘.“ (Eckart Pankoke 2005, S. 192)

„Selbststeuerung“ als Begriff konnte so von Pankoke für die aktuelle Debatte um Schule und bürgerschaftliches Engagement fruchtbar gemacht werden.

1.1.2 Die Aktualität der Selbststeuerung zur Modernisierung des Erziehungssystems

Selbststeuerung von Schulen ist ein hochaktueller Ansatz. In Nordrhein-Westfalen wurde von 2002/2003 bis Mitte 2008 das Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ gemeinsam vom Ministerium für Schule und Weiterbildung und der Bertelsmann Stiftung durchgeführt. In Rheinland-

Pfalz wird den Schulen in großem Maße Autonomie in Personal- und Finanzangelegenheiten und bezüglich der Vereinbarung von Kooperationen in ihrem Umfeld eingeräumt. Die Eigenverantwortlichkeit von Schulen ist ein deutlicher Trend der letzten Jahre (vgl. Marianne Demmer / Bernhard Eibeck / Katrin Höhmann / Martina Schmerr 2005, S. 182f.). Gerade für Ganztagschulen bedeutet dies einen Vorteil, um Konzepte eigenständig zu entwickeln (vgl. auch www.selbstaendigeschule.nrw.de).

Nach Ende des Modellvorhabens in Nordrhein-Westfalen sollen alle Schulen „eigenverantwortliche Schulen“ werden. Gesetzliche Maßnahmen wurden dazu ergriffen, wenngleich der wesentliche Bezugspunkt des Modellprojektes die Unterrichtsentwicklung ist. Ein Teilprojekt befasst sich auch mit Mitwirkung und Partizipation, vorrangig der Lehrkräfte.

In diesem Zusammenhang darf nicht vergessen werden, dass die Schule, die sich dezentral selbst managt, nach außen und nach innen weiter öffnen kann und muss. Sie steuert sich selbst und baut neue Verbindungen zur Umwelt in der direkten Umgebung oder in der Kommune auf. Im Projekt „Selbstständige Schule“ wurden dafür „Steuergruppen“ in den Modellschulen ins Leben gerufen. Der Öffnung nach außen sollte unbedingt auch eine Öffnung nach innen folgen. Eine größere Partizipation aller an der Schule beteiligten Akteure sollte hierdurch möglich sein:

„Wenn davon die Rede ist, dass die Steuergruppe z. B. die Information und Kommunikation in der gesamten Schule sicherstellen muss, dann bedeutet dies explizit auch, dass dabei nicht nur das Kollegium in den Blick genommen werden darf. Die Steuergruppe muss auch dafür sorgen, dass die Eltern und insbesondere die Schülerinnen und Schüler am Schulentwicklungsprozess partizipieren können. Dabei sollte sie darauf achten, diese Kommunikation und Partizipation nicht ausschließlich auf die gewählten VertreterInnen von SchülerInnen und Eltern zu beschränken. Es muss ihr daran gelegen sein, ein sehr viel umfassenderes Verständnis von Partizipation zu entwickeln. Unter Umständen kann auch die Einbeziehung externer Partner bedeutsam sein.“ (Wilfried Lohre / Gerd Engelking / Zita Götte / Claudia Hoppe / Ulrich Kober / Petra Madelung / Katrin Weisker 2004, S. 57)

Hieran wird deutlich, dass Schulen wesentlich höhere Kommunikationsleistungen nach innen und außen wahrnehmen müssen. In der Schulentwicklung stecken somit große Potenziale für die Engagementforschung.

Das obige Zitat aus dem Jahre 2004 zeigt aber auch, wie frühzeitig Eckart Pankoke Partizipation als Teil der Selbststeuerung von Schule begriffen und eingefordert hat. 1975 existierte ein Klima des Aufbruchs für eine autonome partizipative Schule, die sich dann letztlich nicht durchsetzen konnte. Als Theoriegebilde kann der Begriff „Selbststeuerung“ aber eine eigene Qualität für sich beanspruchen. Er wurde in Relation zur Umwelt entwickelt, um das System selbst weiterzuentwickeln, d. h. zu modernisieren.

Im Zusammenhang von „Schulautonomie“ spricht sich Matthias Rürup dafür aus, dass bürgerschaftliches Engagement, und hier insbesondere auch die Öffnung nach innen und außen, in die Diskussion einbezogen werden sollte:

„„Schulautonomie“ ist aber auch als Versuch deutbar, den Bürgern direktere Teilhabe an der konkreten Gestaltung des sozialen Miteinanders – z. B. oder gerade in der Schule – zu ermöglichen, weil einerseits größere Teilhabe und bürgerschaftliches Engagement ein eigenständiger Wert sei und zum anderen als Mittel der Demokratieerziehung und Legitimationsstärkung demokratisch verfassten Gesellschaft dienen könne.“ (Matthias Rürup 2007, S. 112f.)

Rürup verwendet den Begriff „Neue Steuerung“. Er weist zudem darauf hin, dass die Diskussion um Selbststeuerung in den 1970er Jahren keine Auswirkungen hatte – im Laufe der 1990er Jahre dann aber an Dynamik gewann. In den Bundesländern sind gerade ab 2002, so Rürup, erhebliche Bemühungen einer Umsetzung zu verzeichnen.

Der Begriff „Schulautonomie“ wird im Zusammenhang der Systemtheorie verwendet:

„Das Wort ‚Schulautonomie‘ selbst ist deutlichster Ausdruck dieses Gedankens. Die einzelne Schule soll sich als autonom verstehen und entsprechend agieren. Sie soll sich zu einer Organisation – im systemtheoretischen Sinn – entwickeln, also beobachtbare Systemgrenzen eines eigenständigen Sinn- und Kommunikationszusammenhangs ausbilden.“ (Ebd., S. 183)

Leider führt Rürup diese systemtheoretische Deutungsweise nicht weiter aus, sondern diskutiert vor allem in politikwissenschaftlichen Kategorien die Grenzen der Schulautonomie:

„Das Steuerungsmedium ‚Macht‘ wird so weniger als Werkzeug direkter Beeinflussung, sondern als Drohgebärde eingesetzt: Macht könnte angewendet werden und die einzelschulisch gewährte Freiheit wieder beschneiden, sofern die administrativ beobachteten bzw. für die Administration dokumentierten einzelschulischen Entscheidungen, Arbeitsweisen und Arbeitsergebnisse nicht den politischen Erwartungen entsprechen.“ (Ebd., S. 176)

Die Idee der Schulautonomie führe nicht dazu, dass Schule aus der staatlichen Verantwortung entlassen werde. Es würde keine tatsächliche Verantwortung an die Einzelschule abgegeben. Alle Schulen würden letztlich wieder in ein System von Berichten und Vergleichen eingebunden. In diesem Sinne handele es sich um relative Autonomie. Wesentliches Ergebnis der Studie von Matthias Rürup ist, dass die Unterschiede zwischen den Bundesländern hinsichtlich der „Schulautonomie“ sehr gering seien:

„Anhand des erreichten Standes der Verbreitung der Idee ‚Schulautonomie‘ in den deutschen Ländern zum Dezember 2004 wurde darüber hinaus eingeschätzt, dass von einer grundsätzlichen bundesweiten Integration der Schulautonomieentwicklungen in den Ländern ausgegangen werden kann: deutlich differenzierte und miteinander konkurrierende regionale oder parteibezogene Konzepte von ‚Schulautonomie‘ waren nicht aufzufinden. Dieser Befund ist methodisch wichtig: die Idee ‚Schulautonomie‘ scheint so generell und trotz der Vielfalt ihrer Maßnahmen und Instrumente geeignet, die Muster der Verbreitung *einer* (komplexen und vielgestaltigen) Reformidee zwischen den Länder der Bundesrepublik Deutschland zu untersuchen.“ (Ebd., S. 313)⁸

Auch für die Entwicklung der Ganztagschule gilt, dass eine größere Selbständigkeit förderlich ist:

„Die Entwicklung der Ganztagschule gewinnt durch mehr Selbständigkeit an Schubkraft. Einerseits erfordert die qualifizierte Ganztagschule eine selbstständige schul-

⁸ Die Verbreitung der Idee der „Schulautonomie“ konzentriert sich im Wesentlichen auf die Jahre 2002 bis 2004. Zu diesem Zeitpunkt befand sich die hier vorgelegte Arbeit in der Vorphase und konnte die theoretische Stoßrichtung der „Selbststeuerung von Schule“ aufnehmen.

bezogene Steuerung, andererseits führt die Erhöhung der Eigenverantwortung für die Schulentwicklung zur Entwicklung einer neuen Schulkultur, zu differenzierten Angeboten und zu einer Vielfalt von Möglichkeiten der individuellen Förderung – eben zu einer qualifizierten Ganztagschule.“ (Franz Prüß 2009, S. 58)

Dies bedeute mehr Eigenverantwortung für alle Akteure an der Schule – von der Schulleitung bis zu den Schülerinnen und Schülern.

1.2 Systeme und Akteure

1.2.1 Der neue Code „vermittelbar / nicht-vermittelbar“ im Erziehungssystem

Spricht man von Systemen, so muss geklärt werden, welcher Systembegriff zu Grunde gelegt ist, wird doch der Begriff System in zahlreichen Theoriezusammenhängen verwendet.⁹ Niklas Luhmann hat das Erziehungssystem als ein Funktionssystem des sozialen Systems definiert und geht davon aus, dass es im Erziehungssystem kein einheitliches Steuerungs- und Kommunikationsmedium wie „Sinn“ für die Gesellschaft oder „Macht“ für das politische System gibt (vgl. Niklas Luhmann 2004, S. 27f.). Er schlägt – in einem Rückgriff auf „seine frühe Phase“ – als Medium das Kind vor und hier insbesondere dessen Lebenslauf. Dazu gehört entsprechend der Code „besser / schlechter“. Es ginge immer – so Luhmann – um die Codierung und Programmierung von Selektion im Erziehungssystem.¹⁰

⁹ Zu nennen sind in diesem Zusammenhang u. a. Talcott Parsons, Dirk Baecker, Uwe Schimank und Thomas Brüsemeister.

¹⁰ Soziale Selektion ist für Luhmann nichts per se „Schlimmes“, sondern lediglich eine Beschreibung der Funktionsweise des Erziehungssystems: „Codiert wird nur die soziale Selektion und dies auf eine technisch so zwingende Weise, dass die Pädagogik bei all ihrer Mitwirkung dafür nur Abneigung und Widerwillen aufbringen konnte. Sehr zu Unrecht wird soziale Selektion als eine gesellschaftlich aufgezwungene, erziehungsfeindliche Aufgabe dargestellt. Es geht um die Zuweisung von Positionen innerhalb und außerhalb des Systems. Als ein System, das solche Selektionen nach eigenen Kriterien vollzieht und mit dem Ergebnis externe Selektionschancen beeinflussen kann, hat das Erziehungssystem die Chance, den eigenen Kriterien in seiner sozialen Umwelt Ansehen und Wirkung zu verschaffen. Soziale Selektion im Erziehungssystem ist ein Vorgang, mit dem das Erziehungssystem Einfluss auf die Umwelt ausübt, und nicht umgekehrt; und nur weil dies so ist, müssen die Programme, die die Selektion steuern, auf Erfordernisse der Umwelt eingestellt werden oder ihnen jedenfalls in gewissem Umfang Rechnung tragen.“ (Niklas Luhmann 2004, S. 29)

Vor allem die „Einheit“ des Erziehungssystems sei relevant –

„oder weniger genau und weniger umständlich ausgedrückt: Das Erziehungssystem unterscheidet sich von anderen Funktionssystemen durch die Art, wie es die eigenen Programme zur Verteilung besserer und schlechterer Positionen einsetzt. Die Frage, wie gut jemand, der dies durchmacht, erzogen wird, kann wohl gestellt werden. Aber es würde auf eine Utopie hinauslaufen, wenn man sie unabhängig von den strukturellen Möglichkeiten des Erziehungssystems beantworten wollte.“ (Ebd., S. 30)

Aufgrund dieser Ausführungen ist kritisch zu analysieren, ob die „Einheit“ des Erziehungssystems durch die neuen Schulformen wie Ganztagsschule gegeben sei. Sollte dies nicht der Fall sein, wäre diese Einheit durch einen einheitlichen Code oder womöglich ein einheitliches Medium zu erreichen.

In der offenen Ganztagsschule und auch in normalen Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag wird die Selektion außer Kraft gesetzt. Hier werden keine Noten vergeben. Da sich der Ganztagsbereich mit rasanter Geschwindigkeit in der Bundesrepublik Deutschland ausbreitet,¹¹ stellt sich die Frage, wie diese neue Schulform verstanden und eingeschätzt werden kann.

Die Systemtheorie kann zum Verständnis beitragen, wie ein selbst-gesteuertes System Relationen zur Umwelt entwickelt und diese auf das System zurückwirken. Existieren andere Codes, dann wird das System auch anders verstanden. Es beeinflusst somit die Umwelt und wird selbst von der Umwelt beeinflusst.

Von Niklas Luhmann wurden alternative Vorschläge zur Codierung „besser / schlechter“ wie etwa der von Jochen Kade vorgeschlagene Code „vermittelbar / nicht-vermittelbar“¹² als Alternative akzeptiert:

„Eine andere Auflösung dieser Paradoxie findet man in der Unterscheidung von ‚vermittelbar‘ und ‚nicht-vermittelbar‘.

¹¹ Seit 2003 ist die Anzahl der Ganztagsschulen deutlich gestiegen. Hintergrund ist die Förderung durch die Bundesregierung mit dem Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung, Betreuung“ (<IZBB> 2003 – 2009). 2003 wurden 476 Ganztagsschulen gezählt, im Jahre 2008 sind es 6.918 Ganztagsschulen. Ca. 70 % der Ganztagsschulen sind so genannte „offene Ganztagsschulen“ und ca. 50 % sind Grundschulen (vgl. www.ganztagsschulen.org).

¹² Die Schreibweisen der im Laufe dieser Arbeit auftauchenden Codes orientieren sich an dem orthographischen Vorschlag von Jochen Kade.

Diese Unterscheidung kann in Bezug auf Themen, aber auch in Bezug auf Zöglinge spezifiziert werden. Nach einem sehr überzeugenden Vorschlag von Jochen Kade dient sie zugleich als Code des Erziehungssystems. Der Positivwert ‚vermittelbar‘ bezeichnet die Operationen des Systems, der Negativwert bezeichnet ihr Scheitern und dient somit als Reflexionswert des Codes. Im Code selbst liegt noch keine Festlegung auf bestimmte Arten von Zöglingen (etwa nach Maßgabe von Schichtung) oder bestimmten Arten von Themen. Er ist formal definiert und offen für alles, was in Betracht kommt. Er ist zugleich universell und spezifisch insofern, als er einen Hinweis darauf enthält, was zu überlegen ist. Die Spezifikation liegt einerseits in der Methode, die es darauf anlegt, den Bereich des Vermittelbaren zu vergrößern (immer unter der Voraussetzung, dass nicht alles geht). Und er setzt andererseits voraus, dass nachträglich noch zu prüfen ist, ob es gelungen ist oder nicht. Er verweist also, ohne sich auf Voraussicht stützen zu können, auf retrospektive Ergebnisse, die über Zensuren und Prüfungen festzustellen sind. Aber er ist nicht identisch mit dem Code der Selektionsverfahren und er beruht deshalb auch nicht auf einer Charakterisierung der Zöglinge nach ihren guten bzw. schlechten Leistungen. Sein Bezugspunkt ist die Operation des Vermittelns.“ (Niklas Luhmann 2002, S. 59f.)

Dieser Code besitze also einen anderen Bezugspunkt, und es gehe im Kern – so führt Luhmann konsequent aus – immer darum, dass die Codierung im Erziehungssystem stets sozial selektiere. Ob jedoch in der Ganztagschule – die Luhmann allein schon biographisch nicht wissenschaftlich erforschen konnte – der Code „vermittelbar / nicht-vermittelbar“ nicht wesentlich eher gelten könnte, ist eine offene Frage, die zu diskutieren ist (vgl. hierzu insbesondere Kapitel 4.6.2).

Durch die Ganztagschule, wie sie sich in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz zunehmend etabliert, öffnet sich die Schule für bürgerschaftlich Engagierte, die, ergänzend zum Unterricht, Betreuung und Arbeitsgemeinschaften anbieten. Unterschiedlichste Kooperationen zwischen Schule und bürgerschaftlich Engagierten finden statt. Kooperationsformen dieser Art haben durch die Intensivierung der Ganztagschulen eine neue Qualität erhalten. Dies soll theoretisch erklärt und empirisch ausgeleuchtet werden.

Bürgerschaftliches Engagement ist dabei vielfältig organisiert und präsentiert sich in den unterschiedlichsten Formen;¹³ es verfügt zudem über eine vollständig andere Logik als Schule. Die Vertreter des bürgerschaftlichen Engagements agieren in der Schule nicht nach dem Luhmannschen Code „besser / schlechter“. Wie deren Interaktionen letztlich systemisch zu fassen sind, dies stellt eine der theoretischen Aufgabenstellungen dieser Arbeit dar.

Der Code „vermittelbar / nicht-vermittelbar“, von Jochen Kade 1997 vorgeschlagen, kann gegebenenfalls ein Zugang sein – allerdings muss genau analysiert werden, ob dieser Code den Sachverhalt trifft. Findet Vermittlung statt, wenn es einen Zauberkurs gibt oder Jugendverbände sich in Schulen aufhalten? Wie kann man die Qualität dieser Aktivitäten in Schulen systemtheoretisch fassen? Kade führt hierzu aus:

„Vermittlung‘ bezeichnet das gesellschaftliche Problem, das der Entwicklung des Pädagogischen zugrunde liegt und zu dessen Lösung sie beitragen soll, ja, dessen Lösung von ihr abhängen soll, und zwar der Vermittlung von gesellschaftlichen Teilbereichen ebenso wie von Individuum und Gesellschaft. Das Pädagogische ist die Praxis des Vermittelns von Wissen an die als Subjekte verstandenen Individuen, und es ist ein Ort, an dem das Vermitteln unterschiedlicher Welten als soziale Praxis unmittelbar geschehen soll.“ (Jochen Kade 1997, S. 35f.)

Dieser Vorschlag eines theoretischen Zugangs soll in der hier vorgelegten Studie geprüft werden, ungeachtet des Umstandes, dass Kade primär die Weiterbildung, insbesondere die Erwachsenenbildung betrachtet:

„Auf der operativen Ebene impliziert die Identifizierung des pädagogischen Systems mit ‚vermittelbar‘ als positivem Wert, dass das, was vermittelbar ist, auch vermittelt wird. Diese strukturell wirksame Entscheidung gilt indes mehr für die Erwachsenenbildung als für die durch die Generationendifferenz bestimmte Kinder- und Jugenderziehung.“ (Ebd., S. 45)

„Vermittelbar / nicht-vermittelbar“ legt dabei die Selbstreferenz zu Grunde, während es bei dem Code „besser / schlechter“ um Fremd-

¹³ Siehe ausführlich dazu den Bericht der Enquete-Kommission des Bundestages „Bürgerschaftliches Engagement“ aus dem Jahre 2002.

referenz – vorrangig mit Blick auf das Wirtschaftssystem – geht. Soziale Selektion spielt aber in beiden Codierungen eine Rolle:

„Eine Theorie pädagogischer Kommunikation zeigt, dass die pädagogische Absicht operativ nur realisiert werden kann, wenn diese Operationen mit beiden Codierungen, das heißt im Blick auf inhaltliche Vermittlung und soziale Selektion beobachtet werden. Man kann auch sagen: wenn pädagogische Kommunikation eine Gebrauchswert- und eine Tauschwertseite hat.“ (Jochen Kade 2004, S. 216)

Luhmann hatte schon immer daran gezweifelt, Zensuren aus der Erziehung zu verbannen, da dies eher zu Konfusion führe – nämlich dazu, dass Diagnose und Bewertung von der Karriererelevanz abgekoppelt werden und „Zensurenlosigkeit“ nur eine gute Absicht für einen individuellen Menschen darstelle, ohne Inklusionschancen der Personen zu berücksichtigen. Jenseits des schulischen Systems – in der Wirtschaft und in der Gesellschaft – könne man, so Luhmann, die Leistungen des Schülers ohne Zensuren nicht beurteilen.

Die offene Ganztagschule organisiert neue Bereiche, in denen es keine Prüfungen, Zensuren und dergleichen gibt. Dieses Geschehen jenseits des Unterrichts ist also eine Schule, die nach einer anderen Logik funktioniert. Der Code „vermittelbar / nicht-vermittelbar“ weist dabei in die richtige Richtung, aber er ist schwächer als der Code „besser / schlechter“; gänzlich umfassend umreißt er die neuen Schulformen sicherlich noch nicht.¹⁴ Vor allem soll der neue Code die „Einheit“ des Erziehungssystems gewährleisten, damit dieses Funktionssystem seine Aufgaben erfüllen kann.

Thomas Brüsemeister stellt bereits für die reguläre Halbtagschule fest, dass der Luhmannsche Code „besser / schlechter“ relativ schwach sei:

„Für das staatliche Schulsystem selbst lässt sich festhalten, dass es wenig von seinem Code her, über eine – nicht vorhandene – eigene Organisation bis hin zu Interaktionen im Leistungsbereich nach einem einheitlichen Muster ‚durch-reguliert‘. Ein ‚Homogenitätstest‘ für die Ebene des Codes, der Organisation und der schulischen Interaktionen fällt schwach aus; das System ist wenig homogen.“ (Thomas Brüsemeister 2004, S. 173)

¹⁴ In den Kapiteln 4 und 5 werden dazu – nach der Auswertung der Empirie – weitere Schlussfolgerungen gezogen.

Durch die offenen Ganztagschulen gibt es eine noch wesentlich größere Heterogenität, die mit einem neuen binären Code gefasst werden soll, der das neue schulische System adäquat widerspiegelt.

1.2.2 Modernisierung des Erziehungssystems

Die Schule als eine Qualitätsorganisation der Lehrkräfte – so stellt sich Thomas Brüsemeister die Modernisierung des Erziehungssystems im Sinne des New Public Management (NPM)¹⁵ vor. Er unterscheidet dabei die Makro-Ebene der Politik und Bildungsverwaltung von der Mikro-Ebene des Unterrichts als Interaktionsebene.

Brüsemeister kritisiert, dass bisher jegliches organisationales Feedback für Lehrkräfte fehle. Die neue qualitätsbasierte Organisation unterscheide sich von der reinen Verwaltung, von der sich Lehrer in ihrer Autonomie vor allem eingeschränkt sähen:

„Das Modernisierungsgeschehen kumuliert dabei auf der Mikro-Ebene, im Rollenhandeln der Lehrkräfte bzw. lässt sich in ihm gleichsam wie in einem Brennglas beobachten. An das Rollenhandeln der Lehrkräfte ist der operative Modus der Inklusion aufgehängt, und in der Modernisierung wird die Frage eingeführt, ob dieser Modus die Profession sein soll – wie sie seit Beginn des staatlichen Schulwesens den Unterricht im Interaktionsbereich gestaltete – oder ob er künftig eine Organisation sein soll. In der derzeitigen Modernisierung der Schule lässt sich mithin nichts Geringeres beobachten als ein historischer Kampf zwischen Profession und Organisation. Dabei geht es nicht um ein entweder / oder, so als ob die Perspektive der Profession durch eine der Organisation ersetzt werden soll; sondern es handelt sich um die Überführung der Perspektive der Profession in eine der Organisation.“ (Ebd., S. 33)

Die Profession des Lehrers grenzt sich – so weist die Brüsemeistersche Theorie nach – von anderen Akteuren in der Schule eindeutig ab, können doch Lehrer, so eine Begründung, ihre internen Leistungen öffentlich kaum kommunizieren. Der Standard in einer durchschnittlichen Schule

¹⁵ Der Begriff „New Public Management“ (NPM) entstammt genuin der Verwaltungswissenschaft. „Neue Steuerungsmodelle“ wurden vor allem in der Kommunalpolitik diskutiert und umgesetzt. Es geht um neues Selbstverständnis als moderne Dienstleistungskommune. Diese Modernisierungsstrategie möchte Brüsemeister auch auf die Schulen übertragen.

sei immer noch, dass einzelne Lehrer in geschlossenen Räumen unterrichteten. Die Kommunikation über das, was im Klassenzimmer stattfindet, sei eher zurückhaltend. Es gebe bisher kaum Lehrerteams, um Klassen zu unterrichten, oder Jahrgangsstufenlehrer, die teamorientiert zusammenarbeiteten.

Neben der „Profession Lehrer“ kommen jedoch noch weitere Akteure in und mit ihren Rollen auf das „Spielfeld“, wenn es um das bürgerschaftliche Engagement in Schulen geht.

Da sich die hier vorgelegte Arbeit diversen Akteuren innerhalb des Schulsystems widmet, die in diesem System interagieren, ist ein Systembegriff, der den Akteur mitdenkt, unabdingbar. Das Schulsystem ist keine „Black Box“, sondern es geht um eine Modernisierungsstrategie der Schule von heute und für morgen, wobei sich „ein zentrales Begriffspaar für das Verständnis von schulischer Modernisierung (...) auf Akteure und soziale Systeme als Träger der Modernisierung“ (ebd., S. 23) bezieht. Modernisierung müsse aber nicht immer gelingen:

„Das handelnde Zusammenwirken kann aber auch transintentionale Effekte hervorbringen, die keiner der Beteiligten gewollt hat. Dies bedeutet für den hier diskutierten Zusammenhang: Modernisierungen erreichen unter Umständen nicht das, was mit ihnen beabsichtigt wird.“ (Ebd., 23f.)

Brüsemeister untersucht in seiner Habilitationsschrift dezidiert die „Sicht der Lehrkräfte“.¹⁶ Diese Sicht ermöglicht die Abgrenzung zu den anderen Professionen, die ebenfalls in der Schule tätig sind. Die Zielsetzung der schulischen Erziehung war dabei nach Brüsemeister immer vielfältig; staatsbürgerliche Erziehung wurde stets mitgedacht und benannt:

„Die Inklusion wird unter dem Begriff der Chancengleichheit ausgestaltet; dies lässt sich exemplarisch für das deutsche Schulsystem erkennen. (...) Ein zweites Untermotiv interpretierte Chancengleichheit als Befähigung zu einer Rolle des Staatsbürgers in einem sehr allgemeinen Sinne.“ (Ebd., S. 163)

¹⁶ Wenn die Lehrkräfte die professionellen Rollen einnehmen, so stellt sich die Frage, ob ehrenamtliche oder bürgerschaftlich engagierte Fachkräfte als „unprofessionell“ markiert werden können oder müssen. Für meine Untersuchung sind bürgerschaftlich Engagierte eine „andere Profession“, die sich innerhalb der Schule „verbreite(r)n“. Dies beruht vor allem auf der Annahme, dass nahezu alle bürgerschaftlich Engagierten eine spezifische Ausbildung besitzen oder über bestimmte lehrbare Fähigkeiten verfügen.

Dies diene nicht im engen Sinne einer Zweckbestimmung, sondern im weiteren Sinne der „sozialen Integration“ und dem „Citizenship“. Somit gehören Inklusion und Lernen für ein bürgerschaftliches Engagement gedanklich zusammen. Diese Aufgabe, bürgerschaftliches Engagement zu ermöglichen und stattfinden zu lassen, hat auch das Erziehungssystem.

Der Begriff „Chancengleichheit“ werde zum Vehikel allgemeiner gesellschaftlicher Modernisierung. Dies bedeutet, dass Chancengleichheit und die Rolle als Staatsbürger für die Zukunft begriffen werden und hier das Erziehungssystem einen großen Einfluss besitzt.

Uwe Schimank untersucht die gegenseitige Beeinflussung von Akteuren. Seine Ausführungen können auch für Akteure in Schulen gelten, wobei Lehrer eine dominante Rolle einnehmen:

„Insgesamt zeigt sich also, dass Konstellationen wechselseitiger Beeinflussung sowohl dann, wenn es eine Einflussdominanz eines Akteurs oder einer Gruppe von Akteuren gibt, als auch dann, wenn dies nicht der Fall ist, Erwartungs-, Deutungs- und Konstellationsstrukturen schaffen, erhalten oder verändern können. Damit ist hier zumindest illustrativ angedeutet, dass ein soziologischer Beobachter sozialer Strukturdynamiken auch über theoretische Konzepte verfügen muss, die wechselseitigen sozialen Einfluss beim handelnden Zusammenwirken erfassen können (...).“ (Uwe Schimank 2000, S. 284)

Hieraus resultiere eine Zwitterstellung von Organisationen, wie Schulen sie darstellen:

„Verhandlungskonstellationen schaffen somit die für die moderne Gesellschaft und deren Entwicklung vielleicht folgenreichste soziale Erfindung: korporative Akteure in Gestalt von Interessen- und Arbeitsorganisationen. (...) Die Organisationsebene zeichnet sich dabei dadurch aus, dass hier handlungsprägende soziale Strukturen – Erwartungs-, Deutungs-, und Konstellationsstrukturen – aufgebaut, erhalten und verändert werden, die oftmals auch handlungsfähig sind, also Akteure darstellen. Organisationen sind im doppelten Sinne des Wortes Zwischenwesen. Sie sind sowohl soziale Strukturen als auch Akteure; und sie stehen als solche Zwitter zunehmend zwischen den individuellen Akteuren und den sonstigen sozialen Strukturen.“ (Ebd., S. 320)

Nach Schimank irritieren sich die Akteure durchaus auch gegenseitig. Brüsemeister schließt hieran an:

„Es kommt also bei einer Modernisierung darauf an, welche Akteure mit welchen Interessen an ihr beteiligt sind, und welche soziale Mechanismen die Akteure durch ihr Zusammenwirken gewollt sowie ungewollt konstituieren.“ (Thomas Brüsemeister 2004, S. 207f.)

Eine Öffnung der Schule nach innen und außen kann dabei als Modernisierungsstrategie verstanden werden. Dazu benötigt man laut Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages auch das bürgerschaftliche Engagement in seinen unterschiedlichen Facetten:

„Die Öffnung der Schule nach innen und außen und die Ermutigung damit verknüpften bürgerschaftlichen Engagements in seinen verschiedenen Formen setzen allerdings voraus, dass die bisherige zentralistische und uniforme Schulverwaltung reformiert wird. (...) Es gibt viele Anzeichen dafür, dass die geforderten Leitbilder für eine Öffnung der Schulen nach innen und außen zu ihrer Realisierung das bürgerschaftliche Engagement in den verschiedensten Formen benötigen – unabhängig davon, ob öffentliche finanzielle Mittel gerade knapp sind oder wieder reichlicher fließen. Für bestimmte Qualitäten ist Engagement an den Schulen weder durch Geld noch Professionalität ersetzbar.“ (Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages 2002, S. 549f.)

Engagement ist also für sich ein Wert in der Schule. Es hat dem Geld oder der Professionalität vergleichbare Bedeutung. Engagement zu lernen und auszuüben, dies ist demnach eine Zielsetzung der Schule – gerade in der Ganztagschule.

Die Aufgabe von Schule wird erweitert, wenn nicht sogar grundsätzlich verändert, wenn das bürgerschaftliche Engagement von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Vereinen und Verbänden ebenfalls zur Schule gehört. Es geht dabei nicht um den reinen Unterricht, sondern darum, dass Schule zum bürgerschaftlichen Engagement befähigt:

„Wie kann Schule zur Bürgerschaftlichkeit erziehen? (...) Die genannten Herausforderungen für die Neubestimmung von Wissen, für Pädagogik und Erziehungsauftrag haben bei aller Verschiedenheit eines gemeinsam: Sie sind nicht in einem isolierten System Schule zu beantworten. Bürgerschaftliche Kompetenz kann nicht im herkömmlichen Sinne durch Unterricht erworben werden – notwendig sind Lernprojekte, die auch soziale Orte, Akteure und Zusammenhänge außerhalb der Schule einschließen.“ (Ebd., S. 547)

Modernisierung geschieht in diesem Sinne, wenn Schule sich nach außen öffnet und im offenen Ganztag neue Akteure in die Schule einbezieht. Bilanzierend sei formuliert: Die Öffnung der Schule in Richtung auf zivilgesellschaftliche Akteure verändert die Schule. Das Erziehungssystem modernisiert sich nachhaltig.

1.2.3 Aktualisierung von Position, Rolle und Situation

Es gibt verschiedene Rolleninhaber in der Schule – seien es Lehrer, Schüler, Eltern, sonstiges pädagogisches Personal usw. Rollen werden unterschiedlich ausgefüllt und wahrgenommen. Der Begriff der Rolle soll in den folgenden Ausführungen näher diskutiert werden, weil in dieser Arbeit Rolleninhaber interviewt werden, um aus unterschiedlichen Rollen heraus perspektivisch die Fragestellungen beleuchten zu können. Die Rolleninhaber sind hierbei unterschiedlich, während die Rollen vergleichbar sind.

Eine neue Aneignung des Rollenverständnisses schlägt Helmut Geller vor. Sein Ansatz ist deshalb für diese Arbeit von Bedeutung, weil Engagementermöglichung sehr direkt von den Positionen und Rollen der Akteure in der Schule abhängt. Positionen sind dabei unabhängig von der Person zu sehen, während Rollen ausgeführt werden oder nicht:

„Eine Position bestimmt innerhalb eines Tätigkeitsgefüges, systemtheoretisch kann hier von einem System gesprochen werden, welche Aufgaben ihr Inhaber erfüllen muss. Sie verleiht dem Inhaber bestimmte Rechte und Pflichten, sie ermächtigt ihn, diese Rechte und Pflichten auszuüben.“
(Helmut Geller 1994, S. 34)

Die Positionsinhaber werden also über Positionen ermächtigt, Funktionen wahrzunehmen:

„Über diese Ermächtigung erlangen die Positionsinhaber einen wie auch immer weiten Autonomiebereich, den auch ihre Interaktionspartner und Dritte respektieren müssen, auch wenn ihre Interessen tangiert sind. Dieser Autonomiebereich erlaubt es dem Positionsinhaber, seine Position selbst zu interpretieren und entsprechend dieser Interpretation dann sein Rollenspiel zu realisieren.“ (Ebd., S. 35)

In diesem Zusammenhang unterscheidet Geller zwischen Intrapositions- und Interpositionskonflikten:

„Werden Positionen von verschiedenen Bezugsgruppen institutionell unterschiedlich definiert, so kommt es zu Intrapositionskonflikten. Die Position ‚Lehrer‘ kann z. B. von der Landesregierung anders definiert werden als von Elternverbänden. In diesen Fällen ist die Position nicht eindeutig definiert.“ (Ebd., S. 36)

Für die genannte Landesregierung ist der Lehrer ein Beamter mit einem bestimmten Stundenlehrdeputat, der in dieser Position Rechte und Pflichten hat. Der Lehrer bewegt sich in einem gesetzlichen Rahmen. Ein Elternverband verlangt vielleicht zusätzliche Anstrengungen für die Schülerinnen und Schüler. Diese Anforderungen können zu Konflikten in der Position des Lehrers führen:

„Da die Position den Inhaber aber mit den verschiedenen Bezugsgruppen in Beziehung setzt, deren Mitglieder jeweils institutionalisiert verschieden erwarten, muß die Position weiter in Positionensegmente differenziert werden. Die Lösung der daraus entstehenden Konflikte ergibt sich aus den Machtbeziehungen der Bezugsgruppen zueinander und der Bereitschaft der Bezugsgruppen, zur Durchsetzung des Institutionenschutzes Machtmittel einzusetzen, und der Möglichkeiten der Bezugsgruppen, Einfluß auf die Rechtsdefinition zu nehmen und so den staatlichen Zwangsapparat zur Durchsetzung ihrer Interessen zu gewinnen.“ (Ebd.)

Wenn aber Situationen in einem Bezugssystem nicht eindeutig einer bestimmten Position zugerechnet werden können, so erwachsen inkompatible Erwartungen und – hieraus resultierend – Interpositionskonflikte. Ein solcher Konflikt kann dann entstehen, wenn nicht deutlich ist, ob eine Eltern- oder eine Berufsposition in einer bestimmten Situation zum Tragen kommt.¹⁷

¹⁷ „An der Übereinstimmung von Rollen und tatsächlichem Verhalten bzw. Normen und Meinungen können wir die Stabilität sozialer Prozesse ablesen; ihre Nichtübereinstimmung verrät Konflikte und damit Richtungen der Entwicklung. Ein für die Untersuchung der Sozialstruktur von Gesellschaften besonders wichtiger Bereich der Rollenanalyse liegt in der Ermittlung von Erwartungskonflikten innerhalb sozialen Rollen (intra-role-conflict). J. Ben-David hat unter diesem Gesichtspunkt die Rolle des Arztes in der bürokratisierten Medizin mit dem doppelten Erwartungshorizont des Dienstes am Patienten und der Erfüllung administrativer Verpflichtungen untersucht. Ähnliche Konflikte charakterisieren die Mehrzahl akademischer Positionen, die nicht mehr ‚freie Berufe‘ sind. In diesen Fällen kennen verschiedene Bezugsgruppen – Klienten und übergeordnete Behörden – widersprüchliche Erwartungen, die den Träger der Position vor eine unauflösbare Aufgabe stellen und daher einerseits zu einem sozialen Strukturwandel zwingen, andererseits aber, solange ein solcher Wandel nicht

Positionskonflikte sind schwer zu lösen, da es sich hier meist auch um Machtbeziehungen handelt. Die Typisierung, die Geller vornimmt, lässt eine Analyse der Akteure in der Schule zu (vgl. ebd., S. 37).¹⁸ Insbesondere die Frage, welchen Grad von Autonomie die Position dem Positionsinhaber verleihen könne, ist eine Schlüsselfrage. Die Differenzierung von Positionen macht zudem eine erhöhte Koordination notwendig. Positionen beziehen sich auf organisierte Sozialsysteme und Rollen auf Interaktionssysteme – deshalb: „Erwartungen an Personen in Positionen, also Rollen, ergeben sich durch Kombination von formalen Regeln mit Persönlichkeitstypen.“ (Helmut Geller 1994, S. 76)

Der Rollenbegriff ist der Komplementärbegriff zum Positionsbegriff, da Rollen Erwartungen an Positionsinhaber definieren:

„Die Erwartungen in Interaktionssystemen an Positionsinhaber setzen sich also zusammen aus Erwartungen an die Position und die Persönlichkeit des Positionsinhabers. Beide zusammen definieren seine Rolle.“ (Ebd., S. 87)

Um seine Rolle zur Zufriedenheit auszufüllen, muss ein Rolleninhaber auch in der Lage sein, Macht einzusetzen, also – frei nach Max Weber – den eigenen Willen auch gegen Widerstreben anderer durchzusetzen. Als eine weitere Qualifikation sieht Geller, dass er Enttäuschungen verarbeiten können muss (Ambiguitätstoleranz). Nicht einig sei man sich

eintritt, jeden Träger der Position zum ‚Gesetzesbrecher‘ machen bzw. von den Bezugsgruppen keineswegs beabsichtigte Verhaltensweisen hervorbringen (bei Ärzten zumeist die Vernachlässigung der Patienten, deren Sanktionen weniger einschneidend sind als die der Behörden). Viele Probleme des Sozialverhaltens lassen sich durch ihr Verständnis als Erwartungskonflikt innerhalb von Rollen erklären.

Die Untersuchung von Konflikten innerhalb von Rollen ist erst durch die Unterscheidung von Rollensegmenten möglich geworden; älter ist die Beschäftigung mit Konflikten, die dort auftreten, wo auf eine Person mehrere Rollen mit widersprechenden Erwartungen entfallen. Solche Konflikte zwischen Rollen (inter-role-conflict) sind strukturell vor allem dann wichtig, wenn sie nicht auf der zufälligen Wahl von Individuen, sondern auf Gesetzmäßigkeiten der Positionszuordnung beruhen. Der Einzelne, der die Rollen als Mitglied zweier einander bekämpfender Parteien nicht zu vereinen vermag, kann aus einer von beiden austreten; der Parlamentarier aber, der gleichzeitig einen Beruf ausüben soll, oder der Sohn eines Arbeiters, der als Rechtsanwalt den Erwartungen seiner neuen, höheren Schicht nachkommen soll, hat keine Wahl und steht nichtsdestoweniger in einem Konflikt.“ (Ralf Dahrendorf 1971, S. 76f.)

¹⁸ „1. Von welcher Gruppe wird die Position definiert und institutionalisiert? Wie wird sie institutionalisiert? Wird die Position durch Sitte, Recht oder spezielle Bezugsgruppen gestützt?

2. Wie wird sie definiert? Wie erfolgt die Zuordnung zu bestimmten Relevanzbereichen?

3. Welchen Grad von Autonomie verleiht die Position dem Positionsinhaber?

4. Welchen Grad an Macht und Einfluss gewährt die Positionsdefinition dem Inhaber?“ (Helmut Geller 1994, S. 37)

in der Forschung, ob die Übernahme von Rollen von kognitivem Wissen abhängig sei. Nach Geller gebe es hierfür keine kausalen Erklärungen (vgl. ebd., S. 103).¹⁹

Um so wichtiger erscheint es, die Positionen und die Rollen von Schülern zu untersuchen und in diesem Zusammenhang auch Überlegungen zu herausgehobenen Rollen, wie Schülervertreter und Klassensprecher, anzustellen. Genauso wichtig sind Schülerinnen und Schüler in der allgemeinen Projektarbeit und als Leiter von Arbeitsgemeinschaften. Neben den genannten Basisqualifikationen wie Durchsetzungsvermögen und Ambiguitätstoleranz – wie Geller sie benennt –, soll in dieser Arbeit „Verantwortung“ oder „Engagement“ als eine weitere Voraussetzung benannt werden, um eine Rolle im Interaktionssystem Schule zu übernehmen.²⁰

In seiner Zusammenfassung postuliert Helmut Geller, dass Position und Rolle eher eine qualitative als eine quantitative Untersuchung sinnvoll machen:

„Diese Explikation kann auf ihre logische Konsistenz und auf ihre Plausibilität hin geprüft werden. Einer empirischen Prüfung auf Bewährung oder Falsifikation kann sie nicht unterzogen werden. Wohl aber kann ihre sachliche Zweckmäßigkeit in der Anwendung z. B. auf konkrete Positionen getestet werden. Der Positionsbegriff stellt Abstraktionsgesichtspunkte bereit, auf die hin von der Wirklichkeit abstrahiert wird, um konkrete Positionen beschreiben zu können. Er hat eine heuristische Funktion für die Aufschließung von arbeitsteiligen Gesellschaften. Entscheidend ist, dass er zu signifikanten interpretativen Leistungen führt.“ (Ebd., S. 141f.)

¹⁹ Geller zitiert in diesem Zusammenhang Lothar Krappmann: „Offensichtlich trägt die Sprachentwicklung sehr zur vermehrten Fähigkeit bei, sich in die Lage des anderen zu versetzen. P. Browsers und P. London testeten inwieweit Kinder verschiedenen Alters sowie mit unterschiedlicher Intelligenz, sozialer Reife und Wahrnehmungsfähigkeit einige ihnen teils bekannte, teils weniger vertraute Rollen spielen können. Die Untersuchung ergab, dass die Fähigkeit zum Spielen von fremden Rollen hoch mit der verbalen Intelligenz korrelierte (Browsers / London 1965). Über eine positive Korrelation zwischen Komplexität des Rollenspiels und sprachlichen Differenzierungsfähigkeiten berichtet auch J. H. Flavel aufgrund einer Reihe von Untersuchungen mit verschiedenaltigen Kindern, die die Rollen anderer Personen übernehmen mußten (Flavel 1966). J. H. Flavel betont im Gegensatz zu voll sprachdeterministischen Auffassungen, dass ‚role taking‘ sich nicht gänzlich durch Sprachbeherrschung erklären lasse. Sprachliche Differenzierung erleichtere es, sich in fremde Rollen zu versetzen, stelle aber keine kausale Erklärung dar.“ (Helmut Geller 1994, S. 103)

²⁰ Der Begriff „Verantwortungsrolle“ wird im nachfolgenden Kapitel 1.2.4 nach Helmut Klages vorgestellt.

Schulen stellen einen wesentlichen Ermöglichungsrahmen für Engagement dar. Dazu braucht es Freiheit im System, um Rollen und Strukturen, die sich einander bedingen, hin zu Verantwortungs- und Engagementrollen verändern zu können:

„Rollenanalysen ersetzen nicht Prozessanalysen. Für die Definition der Situation sind beide Analysen erforderlich. Bezieht man beide Analysen aufeinander, so wird deutlich, dass sich Strukturen in Prozessen entwickeln und dass andererseits Prozesse strukturell gesteuert werden, dass sich im Laufe des Prozesses Strukturen, also Rollen und Positionen, ändern können. Rollen und Positionen können auf spezifische Personen hin geschnitten werden. Sind sie einmal bestimmt, dann strukturieren sie z. B. durch die Festlegung von Kompetenzen den weiteren Prozeßverlauf. Die Definitionen konkreter Rollen und Positionen sind also im Laufe der Geschichte veränderbar. Neue Rollen und Positionen können entstehen, alte wegfallen.“ (Ebd., S. 145f.)

Nur in einer solchen simultanen Rollen- und Prozessanalyse erscheint es möglich, die dynamische Entwicklung des bürgerschaftlichen Engagements in der Schule erfassen zu können.

Rollen von Schülern und Lehrern sind nicht statisch. Sie können sich gegenseitig beeinflussen und verändern. In neuen Strukturen können auch neue Rollenformate für Schüler und Lehrer – insbesondere auch in der offenen Ganztagschule – gefunden werden.

1.2.4 Die „Verantwortungsrolle“ im bürgerschaftlichen Engagement

Engagementforschung befasst sich mit den Arrangements, die in Organisationen wie der Schule Engagement ermöglichen. Es ergibt sich mithin eine soziologische Fragestellung. Engagement ist kein „Unterrichtsfach“. „Engagement lernen“ ist eine Fragestellung der „Demokratiepädagogik“, was durchaus auch Gegenstand von weiteren Untersuchungen sein kann. Die Schule kann die Möglichkeit bieten, Engagement auszuüben. Innerhalb der Engagementforschung hat Helmut Klages für Erwachsene den Begriff „Verantwortungsrolle“ vorgeschlagen, den ich nun für die Schule – und damit für Kinder und

Jugendliche – prüfen und übernehmen werde (vgl. Helmut Klages / Thomas Gensicke 1999, S. 14ff.).

Klages betont wiederholt, dass Engagementforschung immer nach den Potenzialen fragen müsse. Das sei herausragendes Kriterium einer Forschung zum bürgerschaftlichen Engagement:

„In ihrer einfachsten Form lautet diese Grundformel, dass es darum geht, eine Modernisierung der Institutionen zu gewährleisten, die es ihnen ermöglicht, die gewandelten Werteverwirklichungsbedürfnisse der Menschen nicht abzuwehren, sondern anzunehmen, um sie anschließend als zukunftsichtige Potentiale produktiv weiterzuentwickeln.“ (Ebd., S. 14)

Daraus folge die Schaffung von „Verantwortungsrollen“ als Schlüsselaufgabe. Klages führt dies wie folgt aus:

„Ich möchte mit der *These* beginnen, dass die Beschäftigung mit dem Engagementpotential einen notwendigen Bestandteil jeder umfassend gemeinten Befassung mit dem bürgerschaftlichen Engagement darstellen muß.“ (Ebd., S. 99 – Hervorhebung im Original)

Dieses Engagementpotenzial ist es, das in der vorliegenden Arbeit – ungeachtet der Tatsache, ob es bei Schülerinnen und Schülern, Eltern und / oder Vereinen zu finden ist – aufgedeckt und analysiert werden soll. Bei den Verantwortungsrollen von Schülern stellt sich die Frage nach der Veränderung des Rollenspiels. Die Schülerrolle ist klar definiert. Sie ist asymmetrisch zur Lehrerrolle. Beide Rolleninhaber sehen es so und interagieren auch so im Unterricht.²¹

Verantwortungsrollen für Schülerinnen und Schüler können jedoch zu veränderten Rollenverhalten führen. Es ist zu fragen, ob die Verantwortungsrolle im Vergleich zur Schülerrolle eine symmetrische Beziehung ermöglichen kann. Die Schülerrolle wird durchaus beibehalten, aber der Kontext – beispielsweise für den Buslotsen – ändert sich. In der Kommunikation innerhalb der Schule kann es zu symmetrischen Verhältnissen zwischen Schülern und Lehrern kommen, wenn beispielsweise Schüler die Verantwortung für den geordneten

²¹ Die Rollenasymmetrie ergibt sich aus der Systemtheorie nach Niklas Luhmann. Neuere Ansätze kommen von Dirk Baecker, der eher das Netzwerk und damit auch eine Rollensymmetrie im Erziehungssystem erkennen kann. Diese Weiterentwicklungen werden jedoch an anderer Stelle aufgegriffen und diskutiert (siehe hierzu insbesondere Kapitel 4).

Ablauf übernehmen. Einen Dienstplan schreiben können Lehrer und Schüler gleichermaßen. Dazu brauchen sie ihre Lehrer- oder Schülerrolle nicht, sondern nur ihre Verantwortungsrolle als Buslotsen.

Schülerrollen ergeben sich aus der Interaktion im Unterricht. Hier wird „für später“ gelernt. Auch diesen Umstand akzeptieren beide Seiten. Bei Verantwortungsrollen ist dies anders. Verantwortungsrollen können zweierlei: Ein Schüler übt seine Rolle im Hier und Jetzt aus und sieht auch Ergebnisse seines Handelns – zum Beispiel gibt es weniger Unfälle an der Bushaltestelle. So stiftet die Verantwortungsrolle „Sinn“. Gleichzeitig kann die Verantwortungsrolle „Lernen“ bereitstellen. Durch die Verantwortungsrolle wird Verantwortung schrittweise ausgeübt und gelernt. Dieses Lernen von Verantwortung wird nicht geprüft und abgefragt, aber es kann für den einzelnen Schüler ein „Mehr“ an Wissen bedeuten, das er später in der Gesellschaft zur Anwendung bringen kann. Er weiß zum Beispiel, dass zu einer Verantwortungsrolle Kompetenzen wie Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit gehören.

Helmut Klages stellt zudem heraus, dass „Eigenverantwortung“ einen hohen Stellenwert sowohl in der Gesellschaft als auch bei Jugendlichen habe. Von dort ist es bis zum Engagement nicht mehr weit. Es ist also ein erhebliches Engagementpotenzial vorhanden, das nur genutzt werden muss:

„Man kann erkennen, dass der Wert ‚Eigenverantwortlich handeln und leben‘ im Kontext des Handlungsfelds ‚Freiwilliges Engagement‘ sowohl in ‚selbstbezogenen‘, wie auch in ‚altruistisch‘ ausgeprägten Motiven zur Geltung gelangt. Es lässt sich sogar – ungeachtet der Dominanz von Selbstentfaltungskomponenten im qualitativen Profil des Eigenverantwortlichkeitswertes – unschwer ein Übergewicht altruistischer Motive feststellen.“ (Helmut Klages 2005, S. 120)

Klages nennt seine Arbeit „Werteforschung“, während diese Untersuchung ein Beitrag zur „Engagementforschung“ ist. Wertewandel ist für Klages die zentrale Kategorie, um das Potenzial von Engagement zu erfassen. Er stellt eine Doppelfrage, und zwar, ob es einen Wertewandel gegeben und welche Wirkungen er auf die gesellschaftliche Mentalität habe:

„Die Antwort auf den ersten Teil dieser Doppelfrage fällt leicht: Daß es einen gesellschaftlichen Wertewandel (oder ‚Wertewandelschub‘) tatsächlich gegeben hat und dass er eine ‚individualistische‘ Richtung eingeschlagen hat, ist nach übereinstimmender Auffassung der maßgeblichen Beobachter unbestreitbar. Zur Kennzeichnung der allgemeinen Trendrichtung dieses Wertewandels sprechen wir im Rahmen der Speyerer Werteforschung von einem Wandel von insgesamt abnehmenden ‚Pflicht- und Akzeptanzwerten‘ zu insgesamt zunehmenden ‚Selbstentfaltungswerten‘. Ein solcher Wertewandel fand bzw. findet in massiver Form in den Bevölkerungen praktisch aller hochentwickelten Industrienationen statt. Seinen Beginn kann man in Deutschland um die Mitte der 60er Jahre ansetzen.“ (Helmut Klages / Thomas Gensicke 1999, S. 3)

Die „Verantwortungsrolle“ des einzelnen Schülers hervorzuheben, ist auch eine Strategie, das einzelne Individuum zu stärken und keine kollektive Form der Identitätsbildung zu suchen. Es kann auch eine Strategie sein, tolerante pluralistische Einstellungen zu erzielen, wenn Schüler über „Verantwortungsrollen“ Ich-Stärke erwerben (vgl. in diesem Zusammenhang auch Anne Sliwka 2001, S. 19f. sowie Helmut Klages / Thomas Gensicke 1999, S. 14ff.).

1.2.5 Begriffsdefinitionen: Bürgerschaftliches und zivilgesellschaftliches Engagement

Der Begriff des bürgerschaftlichen Engagements wird im Bericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ näher beleuchtet (vgl. Enquete-Kommission 2002, S. 73-90). Einerseits wird der Begriff des „Freiwilligen Engagements“ wie folgt definiert:

„Der Begriff ‚freiwilliges Engagement‘ ist mit dem bürgerschaftlichen Engagement weitgehend identisch. Der Status der Bürgerin bzw. des Bürgers eröffnet zunächst einmal auch die Freiheit, sich nicht zu engagieren. Sich bürgerschaftlich zu engagieren beruht auf einer eigenen Entscheidung, die zwar nicht freiwillig ist im Sinne einer beliebigen Wahlhandlung, aber doch frei von einem gesetzlich geregelten Zwang getroffen worden ist.“ (Ebd., S. 73)

Hiervon unterschieden wird der klassische Begriff des Ehrenamtes. Dieses Ehrenamt war lange Zeit der Kern des bürgerschaftlichen

Engagements, auch wenn heute eher das projektbezogene freiwillige

Engagement verstärkt in den Vordergrund rückt:

„Dennoch hat der Begriff auch heute seinen Platz: Im breiten Feld möglicher Formen von Engagement bezeichnet das Ehrenamt stärker formalisierte, in Regeln eingebundene und dauerhafte Formen des Engagements. In seiner Verlässlichkeit ist das Ehrenamt in vielen Engagementfeldern ein Stabilisierungsfaktor. Die Gewinnung ehrenamtlicher Mitarbeit ist folglich eine wichtige Aufgabe, aber nicht die einzige Form, Engagementbereitschaft zu nutzen.“ (Ebd., S. 74)

Ebenfalls zum bürgerschaftlichen Engagement zählen die Selbsthilfe und die Selbstorganisation. Proteste und soziale Bewegungen verbindet man ebenfalls mit diesem Begriff. Öffentliche Kritik und Widerspruch sind Kennzeichen dieser Selbstorganisation. „Dabei sein“ und „Dagegen sein“ gehören also gleichermaßen zum Bürgerengagement:

„Der Begriff des bürgerschaftlichen Engagements umfasst empirisch die bereits dargestellte Vielfalt der Formen, Tätigkeiten und Organisationen. Bürgerschaftliches Engagement ist aber mehr als ein Ober- oder Sammelbegriff. Gesellschaftstheoretische und gesellschaftspolitische Diskurse geben dem Begriff einen besonderen normativen Gehalt und verbinden ihn mit anderen Begriffen, ohne die dieser Gehalt nur unzureichend verstanden werden kann: Bürger, Bürgergesellschaft, Öffentlichkeit, Gemeinwohl, Verantwortung, soziale / ökonomische und ökologische Gerechtigkeit, Demokratie, Selbstverantwortung, Selbstermächtigung und Selbstorganisation – ein anspruchsvoller Bezugsrahmen, der aber ohne die empirische Vielfalt seine Praxisrelevanz verlieren würde.“ (Ebd., S. 74f.)

Kriterien für das bürgerschaftliche Engagement sind also Freiwilligkeit, fehlende Ausrichtung auf materiellen Gewinn, Gemeinwohlorientierung, Öffentlichkeit sowie in der Regel eine gemeinschaftliche und kooperative Ausübung. In diesem Zusammenhang unterscheidet sich das bürgerschaftliche Engagement jedoch grundlegend vom Altruismus:

„Der Gegensatz von Altruismus und Eigeninteresse passt nicht zu bürgerschaftlichem Engagement, weil verantwortliches Handeln für andere immer auch das Eigeninteresse einschließt. Wer sich selbst nicht wichtig ist, kann auch nicht für andere sorgen, für andere Verantwortung übernehmen. Nur im Sinne einer Verbindung von Gemeinwohl und Eigeninteresse kann man im Zusammenhang mit bürgerschaftlichem Engagement von Gegenseitigkeit sprechen. Gegenseitigkeit bedeutet im landläufigen Sinne, tätig zu werden mit der Vorstellung, irgendwann, wenn auch nicht

unbedingt gleichzeitig, etwas Ähnliches zurückzuerhalten.“
(Ebd., S. 87)

Darum ist es von Bedeutung, diese Verantwortung zu lernen, um auch Verantwortungsrollen ausfüllen zu können. „Für sich und andere“ ist plakativ der aktuelle Ansatz des bürgerschaftlichen Engagements. Neben den oben genannten Kriterien führt die Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ zur Definitionsfrage Folgendes aus:

„Sie <die bürgerschaftliche Tätigkeit> entfaltet sich in der Regel in Organisationen und Institutionen im öffentlichen Raum der Bürger-Gesellschaft. Selbstorganisation, Selbstermächtigung und Bürgerrechte sind die Fundamente einer Teilhabe und Mitgestaltung der Bürgerinnen und Bürger an Entscheidungsprozessen. Bürgerschaftliches Engagement schafft Sozialkapital, trägt damit zur Verbesserung der gesellschaftlichen Wohlfahrt bei und entwickelt sich, da es von den Bürgerinnen und Bürgern ständig aus der Erfahrung ihres Lebensalltags gespeist wird, als offener gesellschaftlicher Lernprozess. In dieser Qualität liegt ein Eigensinn, der über den Beitrag zum Zusammenhalt von Gesellschaft und politischem Gemeinwesen hinausgeht.“
(Ebd., S. 90)

1.2.6 Forschungsstand

1.2.6.1 Einordnung in die Engagementforschung

Diese Arbeit grenzt sich von den Untersuchungen zur selbstständigen Schule ab. Bei dem Projekt „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen ging es vor allem um Qualitätsentwicklung im Unterricht. Ich hingegen untersuche die Öffnung der Schule nach innen und nach außen und in diesem Zusammenhang vorrangig Engagementpotenziale und Grenzen des Engagements.²² Diese Öffnung ist als eine Modernisierungsstrategie zu verstehen, wenn zivilgesellschaftliche Gruppen mit Schulen kooperieren und wenn neuen Partizipationsbedürfnissen von Schülern und Eltern nachgegangen wird.

Das Modellprojekt „Selbstständige Schule“ beinhaltet als ein Teilprojekt das Thema „Partizipation“. Dabei ging es allerdings

²² „Engagementpotenziale“ meint hier die Möglichkeit, das Engagement verschiedener Akteure an der Schule auszubauen und zu verfestigen.

vorrangig um die Partizipation der Lehrkräfte in Form der Lehrerräte. Die vorliegende Arbeit stellt gewissermaßen eine Fortschreibung dar, die weitergehende und aktuelle Partizipationsmuster von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern beschreibt. In dieser Fortschreibung ist vor allem die Öffnung nach außen, die außerschulische Kooperationspartner in den Blick nimmt und ebenfalls den Charakter einer Modernisierung besitzt, ein zusätzlicher, integraler Bestandteil.

Die Qualität der Förderung bürgerschaftlichen Engagements ist ebenfalls in dieser Arbeit zu untersuchen. Deshalb die Frage: Gibt es neue Strategien, bürgerschaftliches Engagement zu aktivieren und zu qualifizieren?²³

Schülerengagement und Elternengagement in der Schule sind zentrale Bausteine, um bürgerschaftliches Engagement zu aktivieren und zu qualifizieren. Das Sondervotum von Rupert Graf Strachwitz – im Bericht der Enquete-Kommission „Bürgerschaftliches Engagement“ wiedergegeben – schlägt dazu vor:

„Verantwortung zu übernehmen heißt, sich auf Widerstände und Auseinandersetzungen einzulassen, aber auch etwas zu bewegen und Erfolge zu erzielen. Dies kann am besten in jungen Jahren an Kindergärten und Schulen erlernt werden. Aus Sicht der Verfasser solle diese Forderung zusammenfassend an die erste Stelle gerückt werden, da diese Lernerfahrung geistige Voraussetzung für die Entwicklung der Bürgergesellschaft und damit Grundbedingung für selbstverantwortetes Engagement im späteren Leben ist. Kinder und Jugendliche sind insofern nicht nur eine Gesellschaftsgruppe, sondern im Sinne der Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements deren prägende Mitglieder.“ (Ebd., S. 743)

Dabei ist Engagement eine Ressource, die man erwerben und lernen kann. Eckart Pankoke sagt: „Wer Engagement fordert, muß Kompetenz fördern und dafür Kontext bieten.“ (Reinhild Hugenroth / Eckart Pankoke / Bernd Thunemeyer 2004, S. 7) Dieser zentralen Forderung wird in dieser Arbeit nachgegangen.

An anderer Stelle lehnt sich Pankoke verstärkt an den Begriff der Zivilgesellschaft von Habermas an:

²³ Profitieren möchte ich in diesem Zusammenhang vom Projekt „Lernallianz im Ruhrgebiet“, das Eckart Pankoke zwei Jahre wissenschaftlich geleitet hat und die Autorin koordinierte (vgl. Reinhild Hugenroth / Eckart Pankoke / Bernhard Thunemeyer 2004).

„Wir bezeichnen heute diese offene Öffentlichkeit von zukunftsweisenden und zugleich zukunftswirksamen Verantwortungen mit der Programmformel ‚Zivilgesellschaft‘. Dazu können wir uns berufen auf die einmal wegweisende Definition von Jürgen Habermas, der darauf hinwies, dass es in den Begegnungen der ‚Zivilgesellschaften‘ zunächst ging um Arenen der konstruktiven Kritik der herrschenden Systeme. Die Kritik wie auch die Konstruktion von Alternativen zu den etablierten ‚Systemen‘ war zugleich aber ‚lebensweltlich‘ verankert in den Erfahrungen, den Bedürfnissen und Hoffnungen der von systemischer Macht betroffenen Lebenszusammenhänge.“ (Eckart Pankoke 2006, S. 100)

Zivilgesellschaftliche Akteure erscheinen eher schwach im Verhältnis zum staatlichen System (vgl. Jürgen Habermas 1992, S. 431ff.). Gerade dieses Miteinander – oder wie Habermas sich ausdrückt: „Vibrieren“ – soll im Verhältnis der staatlichen Schule zu Vereinen und Verbänden untersucht werden. Gerade die Schule bietet Vereinen und Verbänden einen Raum für Engagement und präsentiert sich selbst ebenfalls als Raum, wo Engagement ausgeübt werden kann.

Engagementforschung in der Schule ist ein bis zum Beginn dieser Untersuchung relativ wenig untersuchtes Feld, wie schon im Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ ausgeführt wurde. Auch Thomas Rauschenbach hat (gemeinsam mit Karin Beher und Reinhard Liebig) in einer Studie aus dem Jahre 1998, die den Vorläufer zu den beiden „Freiwilligensurveys“ darstellte, darauf hingewiesen. Im Freiwilligensurvey der Jahre 1999 bis 2004 wird ausgeführt, dass das freiwillige Engagement besonders im Rahmen von Schule, Kirche und Jugendarbeit zugenommen habe (vgl. Thomas Gensicke / Sibylle Picot / Sabine Geiss 2006, S. 179). Der Freiwilligensurvey 1999 bis 2004 untersucht dabei das Engagement Jugendlicher in seinem Kapitel „Freiwilliges Engagement Jugendlicher im Zeitvergleich 1999 – 2004“, das sich also auf eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung und die Entwicklung der Jugendlichen mit Blick auf das freiwillige Engagement bezieht²⁴.

²⁴ Der Freiwilligensurvey ist ein Umfrageforschungsergebnis in Zusammenarbeit mit *infratest*. Ca. 15.000 Menschen wurden im Frühjahr 2004 befragt – darunter auch Jugendliche. Es liegt eine repräsentative Studie vor, weil es sich – neben der großen Anzahl der Befragten – auch um eine Wiederholungsbefragung handelt und so ein

„Verantwortung lernen“ lautete eine der wesentlichen Forderungen von Eckart Pankoke. Im Projekt „Lernallianz im Ruhrgebiet“ entwickelte Pankoke ein eigenes Lernmodul „Kulturen der Verantwortung im Wandel der Werte“, um wiederum Begrifflichkeiten deutlich zu machen. Demnach geht es immer um Motivation, Partizipation und Qualifikation verbindlichen Engagements. Dagegen stehe ein kritisches Moment im Ehrenamt der Überforderung, Unterforderung oder der Unverbindlichkeit. Hier heißt es anzusetzen und eine transitive und reflexive Verantwortung möglich zu machen. Auch Wertekonflikte zwischen „Ehre“ und „Engagement“ seien in der heutigen Zeit zu berücksichtigen.

Wie kann man das Lernen von Verantwortung organisieren? Ist die Schule der richtige Ort, um institutionelle Arrangements zu finden, die Engagement ermöglichen? Pankoke beantwortet diese Frage mit einem unbedingten Ja und beruft sich dabei auf Franz-Xaver Kaufmann, der meint: „Die eigentliche Herausforderung besteht darin, institutionelle Arrangements zu entwickeln, welche Lernfähigkeit (...) belohnen.“ (Franz-Xaver Kaufmann 1992, S. 114)

Institutionelles Lernen bedeute heute, dass wir uns offen halten für eine steigende Komplexität unserer Möglichkeiten und Schwierigkeiten. Nicht ein Lösen aller Spannungen werde erwartet, sondern ein Lernen, das mit Konflikten und Komplexitäten zu tun habe:

„Wir brauchen dann eine neue ‚Kultur der Verantwortung‘, um unsere Welt zu gestalten und zu steuern im Wechselspiel von Rede und Antwort, als Herstellung von Verbindlichkeit unter Berücksichtigung der zueinander inkongruenten Perspektiven der wechselwirkend betroffenen und beteiligten Akteure.“ (Eckart Pankoke 2006, S. 107)

Das gilt auch für das bürgerschaftliche Engagement in der Schule.

Das Modellprojekt „Demokratie lernen und leben“ der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung – kurz BLK – wurde im Zeitraum von 2002 bis 2007 durchgeführt. Es fand in zwölf Bundesländern statt. Rund 180 Schulen – von der Grundschule

über weiterführende Schulen bis zu Berufsbildenden Schulen – beteiligten sich hieran.

Das Projekt der BLK widmete sich zum einen – getreu dem Teilbereich „Demokratie lernen“ – vorrangig der Demokratiepädagogik und der damit verbundenen Unterrichtsentwicklung. Unter der Überschrift „Demokratie leben“ sind Analysen zu finden, die sich mit meinem soziologischen Ansatz, der die Bedingungen der Möglichkeiten von „Verantwortungsrollen“ untersucht, vereinbaren lassen. Die Ergebnisse des BLK-Projektes sind daher im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit von besonderem Interesse.

Schule wird von den Gutachtern der BLK-Kommission als Teil der gesellschaftlichen Modernisierung und Demokratisierung verstanden (vgl. Wolfgang Edelstein / Peter Fauser 2001, S. 21). Wurde in diesen Zusammenhang vor allem die Zielsetzung, wie lässt sich rechtsextremen Tendenzen und Gewalttaten von Jugendlichen entgegenwirken, verfolgt (dies war nicht zuletzt entscheidend für die Förderkulisse), so wurde generell ein demokratischer Ansatz für Schulentwicklung gesucht und folgendermaßen formuliert:

„Allgemein können wir (..) davon ausgehen, dass die Individuen vor allem durch Erfahrung zu Demokraten werden, also durch Bildungsprozesse in demokratisch gestalteten Lebenswelten einen demokratischen Habitus erwerben und demokratische Überzeugungen entwickeln. Wir sollten also, wenn uns der Bestand der Demokratie am Herzen liegt, junge Menschen durch das Angebot einer demokratisch strukturierten Erfahrungswelt zu Demokraten erziehen.“ (Wolfgang Edelstein 2007b, S. 2)

1.2.6.2 Modellprojekte und Konzepte

Im Modellprojekt „Demokratie lernen und leben“ wurden vier Module entwickelt – sie lauteten: „Unterricht“; „Lernen in Projekten“; „Schule als Demokratie“ sowie „Schule in der Demokratie“. Vor allem die letzteren beiden Module und die entsprechende Literatur dazu, die sich im Laufe der Jahre immer mehr entwickelte und ausdifferenzierte, lieferten Anregungen für meinen Ansatz.

Das Modul „Schule als Demokratie“ begreift Partizipation als eine tatsächliche Gestaltung der Schulwirklichkeit und der damit verbundenen Organisationsentwicklung:

„Folglich erscheint es wichtig, an Schulen jeweils individuell und institutionell angemessene und spezifische Kooperations- und Mitgestaltungsformen auszuhandeln, die es Schülern, Lehrern, Eltern und ggf. anderen zivilgesellschaftlich oder kommunal ausgewiesenen Akteuren erlaubt, sich die Schule gemeinsam ‚anzueignen‘, diese im emphatischen Sinn zu ‚ihrer Schule‘ und Schule damit zu einem kommunalen und zivilgesellschaftlichen Mittelpunkt gemeinsamer Gestaltung und Verantwortung werden zu lassen.“ (Wolfgang Edelstein / Peter Fauser 2001, S. 35)

Ausgehend von dieser Prämisse war es Ziel des Projektes, keine rein quantitative Erweiterung der formalen Schülermitbestimmung vorzunehmen, sondern vielmehr qualitativ neue Partizipationsansätze in Politik und demokratiepädagogischer Hinsicht zu entwickeln.

Das Modul „Schule in der Demokratie“ stellte die Öffnung von Schulen u. a. anhand der Konzepte Community Education und Service Learning in den Mittelpunkt seiner Überlegungen und beschreibt dies wie folgt:

„Community Education regt Bürger aller Altersstufen und sozialen Gruppen zur Verantwortungsübernahme in einer Gemeinde an und fördert die Entwicklung zivilgesellschaftlicher Handlungskompetenz durch das Angebot von Initiativen und Trainingsmöglichkeiten, die Leadership-, Planungs-, Kommunikations-, Entscheidungs-, Problemlösungs- und Teamentwicklungs-Kompetenzen stärken sollen.“ (Ebd., S. 40)

Service Learning stammt aus den USA. Dieses Konzept geht auf John Dewey und sein Konzept „Lernen durch und für Erfahrung“ zurück. Durch das Modellprojekt „Demokratie lernen und leben“ wurde dieser Ansatz in Deutschland erstmalig auf breiterer Basis angewendet.

Folgende Merkmale sind dabei typisch für eine Umsetzung des Ansatzes von Service Learning-Projekten:

- „1. Die Projekte erzeugen realen Nutzen für die Schule und / oder die Gemeinde.
2. Schüler können im Rahmen der Projekte individuell Verantwortung übernehmen.
3. Die Projekte enthalten Aufgaben, welche die Fähigkeit zur komplexen Planung und zum kritischen Denken schulen.

4. Im Rahmen der Projekte können Schüler selbständig Entscheidungen treffen.
5. Im Rahmen der Projekte arbeiten unterschiedliche Generationen und soziale Gruppen im gegenseitigen Respekt gleichberechtigt zusammen.
6. Die Projekte bieten Gelegenheit zur systematischen und strukturierten Reflexion der Erfahrungen.“ (Daniel Conrad / Diane Hedin 1982, S. 57, zitiert nach Wolfgang Edelstein / Peter Fauser 2001, S. 41)²⁵

Im schulischen Alltag begegnet man den praktischen Ausformungen von Service Learning beispielsweise dann, wenn Schülerinnen und Schüler für eine gewisse Zeit im Rahmen des Informatikunterrichts in einem Seniorenheim tätig sind und die Senioren im Umgang mit dem Computer unterstützen; anschließend wird diese Erfahrung im Unterricht reflektiert.

Vorrangig kamen die Wissenschaftler, die das Projekt „Demokratie lernen und leben“ konzipiert, durchgeführt und evaluiert haben, aus dem Bereich der Pädagogik. Darüber hinaus gab es auch starke Bezüge zur Schulentwicklung, in deren Rahmen Schule als „lernende Organisation“ aufgefasst wird. Pädagogische Maßnahmen und Schulentwicklungsprojekte gingen so sowohl parallel als auch zeitversetzt an den 180 beteiligten Schulen vonstatten.

In diesem Zusammenhang bilanziert der Abschlussbericht zum BLK-Projekt, dass auf Schulebene durch das Projekt initiierte Maßnahmen durchgeführt wurden, die gelegentlich den Modulrahmen sprengten:

„Es ist nicht überzeugend gelungen, die Evaluation auf die oben erwähnten vier Module zu beziehen, weil diese sich nicht in dem Maße als präskriptiv erwiesen, wie es in der Planung des Programms angenommen wurde. Dies hatte seinen Grund vor allem darin, dass die Module keine trennscharfe Zuordnung von Maßnahmen erlaubten.“ (Hermann Josef Abs / Nina Roczen / Eckhard Klieme 2007, S. 8)

Nichtsdestotrotz konnten relevante Ergebnisse erzielt werden; so ist nachweisbar durch das BLK-Projekt die Bereitschaft, als Schüler in einem Schülerrat mitzuwirken, gewachsen. Ebenso wurde deutlich, dass

²⁵ Vgl. hierzu auch Anne Sliwka / Christian Petry / Peter E. Kalb (Hrsg.): Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun, 6. Weinheimer Gespräche, Weinheim / Basel 2004.

sich Einstellungsänderungen (z. B. im Hinblick auf Politikverdrossenheit) nur ausgesprochen langsam erzielen lassen.

Im BLK-Projekt „Demokratie lernen und leben“ wurden zudem neue Formen der Schüler-Beteiligung angeregt und verwirklicht. Die Arbeit mit Schülervvertretungen (SV) soll – so die Vorstellung – mit anderen Formen direkter Beteiligung verschränkt und kombiniert werden:

„Eine Form, in der dies geschehen kann, besteht in einer expliziten Verbindung der SV mit dem Klassenrat. In den Klassenratsstunden erfahren die Schülervvertreter / -innen auf direktem Wege, was für die Klassen und Schüler / -innen relevante Themen und Probleme sind. Dabei kann die Klasse den Klassenrat auch dazu nutzen, ihre Interessen, Anliegen und Vorschläge gezielt an die SV heranzutragen und einen Zeitraum dafür einrichten mit ihren Vertreter / -innen im Austausch zu stehen und über den jeweiligen Stand der SV-Aktivitäten informiert zu werden.“ (Angelika Eikel / Tobias Diemer 2006, S. 7)

Eine Erweiterung der SV-Arbeit kann durch aufgabenspezifische Arbeitsgruppen geschehen, die dauerhaft sind und von den Schülervvertretern organisiert werden. Eine lose Kopplung von schulischen Projekten wie beispielsweise Schulcafé, Streitschlichtung, Schulgarten etc. an die SV-Struktur sei ebenfalls denkbar. Darüber hinaus wird die Durchführung von Zukunftswerkstätten oder Beteiligungszirkeln – u. a. zu Fragen der Unterrichtsgrundlagen, zum Leitbild der Schule, zu Regeln des Zusammenlebens an der Schule, also dem Kern des Schullebens – angeregt.

Dies spiegelt sich in der schulischen Praxis folgendermaßen wider:

„Gleichzeitig (..) zahlt sich die Investition in eine umfassende Beteiligung und Mitgestaltung von Schüler / -innen auch aus: Wie viele Untersuchungen zeigen, verbessert sich durch die reale Beteiligung von Schüler / -innen an der Gestaltung des Schullebens *und* des Unterrichts das soziale Klima in der Schule ebenso wie die Zufriedenheit der Schüler / -innen und Lehrer / -innen. Und nicht nur das: Die Schüler / -innen sind motiviert, engagieren sich mehr, übernehmen Verantwortung und tragen durch ihre aktive Beteiligung an einer für sie interessanten und abwechslungsreichen Gestaltung des Unterrichts dazu bei, dessen Qualität zu verbessern. Auf diese Weise wird das gemeinsame Leben und Lernen in der Schule nicht nur demokratischer gestaltet, es verspricht auch für alle Beteiligten befriedigender und erfolgreicher zu sein.“ (Ebd., S. 8)

Verantwortung zu übernehmen ist damit die zentrale Aufgabenstellung. Thomas Olk und Roland Roth begründen die Notwendigkeit der Partizipation Jugendlicher in Schule und Gesellschaft mit Rückgriff auf die Charta der Allgemeinen Menschenrechte (vgl. Thomas Olk / Roland Roth 2007). Ebenso wurde im Koalitionsvertrag von 2005 der an der Bundesregierung beteiligten Parteien vereinbart, die Rechte Jugendlicher auszubauen. Dabei bezog man sich auf den „Nationalen Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland 2005 – 2010.“ Wenn Jugendliche tatsächlich an sie betreffenden Entscheidungen und ihrer Umsetzung mitwirken, kann von Partizipation gesprochen werden. Dafür müssen sie – nicht zuletzt durch die sie Erziehenden – in die Lage versetzt werden, über Ressourcen für die Entscheidungsfindung verfügen zu können (vgl. Thomas Olk / Roland Roth, S. 20).

Die Begründung und Erläuterung dieses Vorgehens resultiere aus einem Mangel:

„Gerade auf der in unserem Zusammenhang zentralen kommunalen Ebene gibt es heute eine Fülle von Beteiligungsprozessen und -verfahren, die es verdienen, in ihrer Leistungsfähigkeit systematisch analysiert zu werden. Solche Untersuchungen liegen erst in Ansätzen für bestimmte Formen vor, wie z. B. für Kinder- und Jugendparlamente.“ (Ebd., S. 21)

Für Schulen müssten sie stark ausgeweitet werden:

„Es ist also eine empirische Frage, wie selektiv oder inklusiv, unverbindlich oder nachhaltig, dauerhaft oder kurzfristig Beteiligung angelegt ist. Gute Beispiele, Benchmarks, Monitoring und Qualitätssicherung sind Verfahren, die auch in der lokalen Beteiligungspolitik, in Schulen und anderen öffentlichen Einrichtungen verstärkt Anwendung finden sollten.“ (Ebd., S. 22)

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen soll aber längst nicht allein dabei hilfreich sein, formale Demokratie zu unterstützen. Gebraucht werden engagierte Bürgerinnen und Bürger, die ihre eigene Aktivität als positive Selbstkompetenz erfahren und fortführen:

„Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist nicht nur eine Einübung in demokratische Tugenden, sondern auch eine ‚Sozialisationshilfe‘ in Sachen Bürgerschaft. Denn auch Bürgerschaft muss sich jede Generation neu erschließen.“ (Ebd., S. 49f.)

Ebenso wie Olk und Roth hält Wolfgang Edelstein, der das Projekt „Demokratie lernen und leben“ maßgeblich steuerte, die Menschenrechts-Charta für einen überzeugenden normativen Ansatz und führt dies folgendermaßen aus:

„Überzeugte Demokraten werden sich (..) über funktionalistische Begründungen hinaus an normativen Kriterien orientieren. Für sie dürfte jenes weitere Argument der OECD größere Überzeugungskraft entfalten, dass soziale Inklusion zwar eine Voraussetzung der Funktionsfähigkeit moderner Gesellschaften ist, die sonst in krisenhaften Verläufen zu zerbrechen drohen, normativ indessen, und das heißt politisch nachhaltig, die Anerkennung aller Menschen als Subjekte universeller Menschenrechte die Überlegenheit der Demokratie begründet. Aus dieser Einsicht leitet sie die Forderung ab, die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft zum individuellen wie kollektiven Bildungsziel zu machen.“ (Wolfgang Edelstein 2007a, S. 3)

Edelstein spricht nur am Rande vom Erziehungssystem als System. Dennoch geht er davon aus, dass alle Maßnahmen des Modellprojekts letztlich auch systemisch wirken:

„So ist es das Ziel in einigen Schulen, das Problemlöseverhalten vieler Schüler klassenbezogen zu fördern und entsprechend dem Transformatorischen auch systemische Veränderungen im Hinblick auf mehr Demokratie und Verantwortlichkeit herbeizuführen.“ (Ebd.)

Der Abschlussbericht des BLK-Modellprojekts „Demokratie lernen und leben“ sieht weitere Forschungslücken:

„Der Bedarf an demokratiebezogener Bildungsforschung wird unter sechs Gesichtspunkten konzeptionalisiert. Zunächst geht es darum, die Bestimmung und Erfassung von entsprechenden Kompetenzen zu verbessern. Zweitens müssen die Bedingungen, unter denen sich demokratie-relevante Kompetenzen innerhalb und außerhalb der Schule entwickeln, intensiver erforscht werden. Drittens sind Studien notwendig, die die Wirksamkeit von spezifischen Interventionen untersuchen. Viertens müssen praktikable Formen der Lehrerbildung entwickelt werden. Fünftens wäre eine solche Forschungs- und Entwicklungsarbeit optimal durch internationale Vergleiche zu unterstützen. Sechstens bedarf sie der Koordination des Zusammenwirkens unterschiedlicher Disziplinen mit teilweise divergierenden Traditionen.“ (Hermann Josef Abs / Nina Roczen / Eckhard Klieme 2007, S. 71)

Die hier vorgelegte Arbeit stellt insbesondere einen Beitrag für die angesprochene notwendige Koordination unterschiedlicher Disziplinen – wie beispielsweise Pädagogik und Soziologie – dar. Dadurch kann es gelingen, das Modellprojekt „Demokratie lernen und leben“ in einigen wesentlichen Punkten zu flankieren. Dies gilt außerdem für die genannten „intensiven“ Forschungsdesiderate zur Begründung der demokratierelevanten Kompetenzen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule.

Das BLK-Modellprojekt „Demokratie lernen und leben“ ist 2007 abgeschlossen worden. Es wird offiziell nicht weitergeführt. Nur einige Bundesländer – z. B. Hessen – haben die Ideen aufgegriffen und arbeiten am Transfer der Ergebnisse. Für die vorliegende Arbeit ist interessant, dass das Bundesland Rheinland-Pfalz einen ausführlichen Reader zum Thema herausgegeben hat, jährlich einen „Demokratietag“ durchführt und den Transfer detailliert dokumentiert (vgl. Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz 2007).

In Nordrhein-Westfalen findet man auf der Homepage des Ministeriums für Schule und Weiterbildung die landesspezifischen Ergebnisse. Durch Eigeninitiative wollen einige Beteiligte des BLK-Modellversuches Teile des Programmes „Demokratie lernen und leben“ in Form eines Landesverbandes der „Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ weiter führen.

Das sehr umfangreiche Projekt „Demokratie lernen und leben“ hat in erster Linie „Demokratie“ als Grundbegriff entwickelt. Es ging darum, Demokratie als adäquaten Gegenbegriff zu „Rechtsextremismus“ zu definieren und „Demokratie lernen“ in der Schule als eine geeignete Antwort zu etablieren. Den Ausschlag für die großzügige Finanzierung des Projektes gab die Sorge vor vermehrtem Rechtsextremismus bei Kindern und Jugendlichen. So sollte in der Schule praktisch angesetzt werden, damit Pluralismus und Demokratie positiv erfahrbar wurden. Im Verlauf des Projektes sind zahlreiche unterschiedliche Demokratie-begriffe wie beispielsweise „Deliberative Demokratie“ definiert worden. Daraus resultiert ein sehr enger Fokus auf Demokratie. Gelegentlich werden die Begriffe „Zivilgesellschaft“ und „Partizipation“ verwendet. Hier muss im Anschluss des Projektes angesetzt werden, um zivilgesellschaftliches Engagement an Schulen zu erforschen.

1.2.6.3 „Schule ist mehr als Bildung“

Meines Erachtens ist der Begriff der „Demokratie“ für Schule ein nicht unproblematischer Begriff. Er verweist auf die Zukunft einer demokratischen Gesellschaft und nicht auf das Hier und Jetzt einer im Kern „undemokratischen Schule“. Mit „Demokratie“ werden m. E. zu viele Versprechen gemacht, die gegenüber den Schülerinnen und Schülern nicht eingehalten werden, da sich vor allem im Unterricht die Lehrer-Schüler-Rolle als eine asymmetrische Rolle manifestiert. Roland Eckert sieht diese Gefahr ebenfalls und weist darauf zu Beginn des Projektes „Demokratie lernen und leben“ auch hin:

„Unabhängig davon besteht das Problem, dass Demokratie, Rechtsstaat und Menschenrechte für Jugendliche zunächst nur schwer erfahrbar sind. Das liegt daran, dass sowohl die Familie als auch die selbst gewählten Freundschaftsbindungen der Jugendlichen zunächst partikularistisch orientiert sind. Die Schule wiederum ist zwar an universalistischen (Leistungs-) Kriterien orientiert, enthält aber aufgrund der fundamentalen Asymmetrie der Generationen in ihr wenig an ‚sich‘ demokratische Elemente – und es wäre auch falsch, sie vorzugaukeln.“ (Roland Eckert 2001, S. 182)

Niklas Luhmann spricht das Dilemma der Partizipation von Schülerinnen und Schülern im klassischen Erziehungssystem ebenfalls an. Er betont zudem, dass das Interaktionssystem selbst auf die Schülerinnen und Schüler wirkt und diese häufig eine ironische Distanz zum Lehrpersonal hätten:

„Das setzt freilich klare Verhältnisse voraus, hängt vom Akzeptieren der Rollenasymmetrie ab und wird gefährdet (ohne so leicht eine andere Lösung zu finden), wenn Schüler offiziell zur ‚Partizipation‘ aufgefordert werden. Mock culture²⁶ hält Distanz und richtet sich daran auf. Partizipation wirkt dagegen vereinnahmend, ohne wirklich Erfolgchancen zu bieten und vor allem: ohne dem einzelnen nicht als Funktionär beteiligten Schüler die Chance zu bieten, in der Distanz zu sich selbst zu finden.“ (Niklas Luhmann 2002, S. 79)

Luhmann ist zuzustimmen, wenn es um die Beschreibung der Rollenasymmetrie und der notwendigen Rollendistanz geht. Das

²⁶ „Mock culture“ kann frei übersetzt werden mit „Spottkultur von Schülerinnen und Schülern“

Versprechen von „Partizipation“ kann zynisch werden, wenn die unterlegene Schülerrolle tatsächlich nie aufgehoben wird.

Zu kritisch sieht Luhmann m. E. die Rolle des Schülers als „Funktionär“. In „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ begründet er die notwendige Akzeptanz der Rollenasymmetrie mit der Umkehrung von Erziehung und Sozialisation. Die Schülerkultur – wenn sie zum Beispiel ironische Distanz beinhalte – müsse ausgelebt werden können und hänge von klaren Verhältnissen ab, die diese Rollenasymmetrie akzeptierte und werde gefährdet, wenn Schülerinnen und Schüler offiziell zu „Partizipation“ aufgefordert würden:

Hier setzt aber eigentlich der mögliche Rollenwechsel an. „Verantwortungsrollen“ bezeichnet Helmut Klages diese Rollen in der Engagementforschung (siehe Kapitel 1.2.4). Zu untersuchen ist, welche Verantwortungsrollen es gibt, wie sie ausgefüllt werden und wo die Grenzen liegen.

Das politische System dagegen hat sich viel zu stark ausdifferenziert, als dass es in Schule vollständig begriffen und erfasst werden kann. Es hat sich sehr spezifiziert und eine große Autonomie erreicht; es geht zudem um Macht, nicht immer um Engagement. Das politische System lässt sich vor allem deutlich von der Zivilgesellschaft unterscheiden, so dass sich auch die jeweiligen Engagementformen erheblich unterscheiden. Es besteht ein großer Unterschied darin, ob sich Jugendliche beim Jugendrotkreuz oder in einer Partei engagieren. Zivilgesellschaftliches Engagement wird laut Shell-Jugendstudie immer noch stark akzeptiert. Wobei gleichzeitig festzustellen ist, dass zivilgesellschaftlich Engagierte wesentlich eher bereit sind, sich auch politisch im Sinne des engeren politischen Systems zu engagieren. Darum erscheint es vielversprechend, sich in erster Linie um die Schule als Ort der Ermöglichung von zivilgesellschaftlichem Engagement zu kümmern, mit der Perspektive, die Demokratie indirekt zu stärken.

Vor allem soziologisch die Bedingungen und institutionellen Arrangements zivilgesellschaftlichen Engagements jenseits des Unterrichtes zu untersuchen – dies ist Aufgabe dieser Arbeit.

In internationalen Studien wird ein Zusammenhang zwischen Schulen, in denen viel über politisches Engagement erfahrbar ist, und der

Steigerung der Engagementbereitschaft, wobei hierunter vor allem die formale Bereitschaft zum Wählen verstanden wird, hergestellt:

„A major finding from analysis of the model is the strong relationship between civic knowledge and expectations of participating in elections in the future. The more young people know about the functioning and the values of democracy, the more they expect to exercise this fundamental right of an adult citizen. This reinforces the importance of high-quality and motivating civic education programs to foster knowledge of content and skills in interpreting political communication. The fact that civic knowledge and learning about voting in school are consistent predictors in all the countries suggests that schools play a multifaced role in this area.“ (Judith Torney-Purta / Rainer Lehmann / Hans Oswald / Wolfram Schulz 2001, S. 155)

Ergänzend sei hinzugefügt, dass dieser Studie ein breites Verständnis von politischer Bildung zu Grunde liegt; dazu gehört beispielsweise auch der Einsatz für Umweltschutz oder Menschenrechte.

In Deutschland ist die Schulwirklichkeit noch weit von einer bürgerschaftlich orientierten Schule entfernt. Dies ist nicht zuletzt deshalb der Fall, weil bis vor kurzem Halbtagschulen den Normalfall darstellten und der Kern des Schulgeschehens – Curriculum und Unterricht – von weitergehenden partizipatorischen Elementen noch nicht genügend durchdrungen war. Auch gilt die tatsächliche schulische Mitbestimmung über die klassische Schülervertretung als demokratiepädagogisch nicht sehr wirksam.

Die deutsche Debatte ist bisher vom internationalen Diskurs abgekoppelt. Seitdem die OECD die PISA-Studien durchführt, gibt es auch einen internationalen Diskurs über „Schlüsselkompetenzen“, der für eine zivilgesellschaftlich orientierte Schule relevant ist. Vor allem das sog. „DeSeCo-Papier“ der OECD, das für das Projekt „Definition and Selection of Competencies“ steht, beschreibt diese relevanten Schlüsselkompetenzen. Diese Kompetenzen werden laut DeSeCo-Papier benötigt, um ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft zu gestalten. Vor allem gibt es drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen:

„Erstens sollen Menschen in der Lage sein, verschiedene Medien, Hilfsmittel oder Werkzeuge (Tools) wie z. B. Informationstechnologien oder die Sprache wirksam einzusetzen. Sie sollten diese ‚Tools‘ gut genug verstehen, um sie für ihre eigenen Zwecke anpassen <und> interaktiv

nutzen zu können. Zweitens sollten Menschen in einer zunehmend vernetzten Welt in der Lage sein, mit Menschen aus verschiedenen Kulturen umzugehen und innerhalb sozial heterogener Gruppen zu interagieren. Drittens sollten Menschen befähigt sein, Verantwortung für ihre Lebensgestaltung zu übernehmen, ihr Leben im größeren Kontext zu situieren und eigenständig zu handeln.“ (OECD, DeSeCo-Papier 2005, S. 7 – www.oecd.org/edu/statistics/deseco)

Insbesondere die dritte Kategorie ist zentral für diese Arbeit. Verantwortung und Verantwortungsrolle sind Stichworte einer zivilgesellschaftlich orientierten Schule. Dafür werde – so argumentiert das DeSeCo-Papier – eigenständiges Handeln benötigt:

„Autonomes Handeln erfordert eine Zukunftsorientierung und ein Bewusstsein für das eigene Umfeld, für gesellschaftliche Prozesse und die Rollen, die man spielt und spielen möchte. Es setzt ein gesundes Selbstverständnis und die Fähigkeit voraus, Erfordernisse und Wünsche in Willensakte umzusetzen – Entscheiden, Auswählen und Handeln.“ (Ebd., S. 16)

Auch die neuen Medien stellen innerhalb der Schule eine neue Herausforderung für die Partizipation dar. Der Umgang mit Homepages in den Schulen ist ein völlig anderer als der mit einer Schülerzeitung. Hier betritt die vorliegende Arbeit Neuland und fragt kritisch nach den Chancen und Restriktionen, die eine Schul-Homepage für die Akteure an der Schule bereithält.

Für die deutsche Kompetenzdebatte ist der 12. Kinder- und Jugendbericht hilfreich, der feststellt: „Bildung ist mehr als Schule“; und vor allem: „Schule ist mehr als Bildung“ (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006). Dazu werden die notwendigen Kompetenzen, die sowohl in formaler als auch in non-formaler und informeller Bildung erworben werden können, genau definiert und unterteilt in kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen.

Diese Definitionen legen nahe, dass die Übernahme von Verantwortungsrollen damit zusammenhängen könnte, dass diese Kompetenzen erworben werden – sei es in der Schule oder an anderen Bildungs-orten.²⁷

²⁷ „Von Bildungsorten im engeren Sinne wäre vor allem dann zu sprechen, wenn es sich um lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem

Von den Fragen der Kompetenzentwicklung sind die Fragen der Erziehung zu Demokratie und Bürgerschaftlichkeit abzugrenzen. Letzterer ist ein pädagogischer Diskurs, der international unter dem Stichwort Civic Education geführt wird – der aber nicht direkt die soziologische Fragestellung berührt, die die vorliegende Arbeit leitet.²⁸

expliziten oder zumindest impliziten Bildungsauftrag handelt. Sie sind eigens als zeit-räumliche Angebote geschaffen worden, bei denen infolgedessen der Angebotscharakter überwiegt. Im Unterschied dazu sind Lernwelten weitaus fragiler, nicht an einen geografischen Ort gebunden, sind zeit-räumlich nicht eingrenzbar, weisen einen deutlich geringeren Grad an Standardisierung auf und haben auch keinen Bildungsauftrag. Von ihrer Funktion her handelt es sich bei ihnen eher um institutionelle Ordnungen mit anderen Aufgaben, in denen Bildungsprozesse gewissermaßen nebenher zustande kommen.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, S. 24f.).

²⁸ Vgl. Gerhard Himmelmann: Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen, Schwalbach im Taunus 2006.

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Die Forschungslücke

Engagementforschung in der Schule stellt eine neuartige Fragestellung dar. Der Forschungsstand dazu ist meinerseits erhoben worden, und es wurde festgestellt, dass die Engagementforschung mit dem Freiwilligen-survey 1999 bis 2004 und dem Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages die obige Fragestellung noch nicht genügend ausleuchten konnte – wie dort auch zugestanden wird:

„Generell wird der Frage des Beitrags der Schule zur Entwicklung und Stabilisierung bürgerschaftlicher Wert- und Handlungsorientierung sowohl im schulischen Alltag als auch in Schulpädagogik und Curriculumforschung immer noch eine bemerkenswert randständige Bedeutung zugemessen.“ (Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages 2002, S. 293)

Gerade die Ausweitung von Ganztagschulen kann dazu beitragen, dass mehr Engagement an Schulen möglich wird:

„Wie sich die größere Verbreitung von Ganztagschulen auf das Engagement der Schüler auswirkt, kann aufgrund der zu geringen Zahl von Schülern in diesem Schultyp im Freiwilligen-survey noch nicht festgestellt werden. Sicherlich dürften Pläne sinnvoll sein, die vorsehen, freiwilliges Engagement im Rahmen des Nachmittagsunterrichts zu fördern.“ (Thomas Gensicke / Sibylle Picot / Sabine Geiss 2006, S. 198)

Hier handelt es sich um eine Forschungslücke, die noch zu schließen ist. Engagement ist im Ganztagsbereich nicht nur zu identifizieren, sondern es ist auch qualitativ zu untersuchen, wie und unter welchen Bedingungen Engagement ermöglicht wird. Im Bereich der Schulforschung wurde noch nicht explizit soziologisch auf Fragen des Engagements an Schulen eingegangen. Die Datenlage ist bisher entsprechend dürftig. Die Schulen dokumentieren in der Regel kaum ihr engagiertes Schulleben. Der Großteil der Dokumente bezieht sich auf den Unterricht und einen reibungslosen Ablauf des Schulgeschehens. Engagement von Schülern, Eltern, Vereinen und Verbänden ist sichtbar, aber es ist nicht genau deutlich und dokumentiert, wie, wann und unter welchen Bedingungen

dieses Engagement geschieht. Die Rahmenbedingungen des Engagements sind in Gesetzen und Dokumenten ausreichend niedergelegt (vgl. Schulgesetze Nordrhein-Westfalen 2005 und Rheinland-Pfalz 2004). Die konkrete Ausgestaltung dagegen ist nicht sofort erkennbar, da sie als impliziter Teil des Schullebens nicht explizit niedergelegt werden muss. Um die Schule als Ermöglichungsinstitution für Engagement zu untersuchen, ist es daher notwendig, in den Schulen konkret nachzufragen und die entsprechenden Aussagen zu dokumentieren.

Dies beruht auf einem qualitativen Ansatz – schließlich wird „im qualitativen Paradigma (...) davon ausgegangen, dass soziale Wirklichkeit durch situative Interaktionen oder Kommunikation konstituiert wird“ (Siegfried Lamnek 1995b, S. 19ff.). Darum müssen kommunikative Akte initiiert werden, die der Alltagskommunikation ähneln. Um diesem Ansatz gerecht zu werden, ist in der vorliegenden Arbeit eine analoge Vorgehensweise gewählt worden.

Herausgearbeitet werden sollen innerhalb dieser Arbeit Elemente gleichartiger oder komplementärer Kommunikation:

„Ist hingegen das Hauptaugenmerk des Forschers auf die detaillierte und umfassende Beschreibung eines einzelnen Handlungsmusters gerichtet, wird er die folgenden Untersuchungseinheiten aufgrund ihrer Ähnlichkeit mit dem ersten Untersuchungselement auswählen. Aus vielen ähnlichen Handlungsfiguren macht der Forscher dann ein generelles Muster.“ (Ebd., S. 23)²⁹

Als Grund für den Umstand, dass durch qualitative Interviews Ähnlichkeiten und Muster identifiziert werden können, ist anzuführen:

„Ein weiterer Grund für den häufigen Einsatz von qualitativen Interviews ist die Tatsache, dass man sich in der qualitativen Forschung sehr gründlich mit Auswertungsverfahren als Interpretationen von Texten befasst hat und hier sehr weitgehende Entwicklungen verzeichnet, weshalb man sich gern dieser Methoden bedient und sich deshalb auf durch Interviews produzierte Texte bezieht. Für die Beliebtheit des Interviews spielt auch eine wichtige Rolle, dass die Informationen in statu nascendi aufgezeichnet werden können, unverzerrt authentisch sind, intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden können; dies sind Vorteile, die die teilnehmende Beobachtung eben nicht aufzuweisen hat.

²⁹ Diese Methode wird sehr häufig beim Forschungsansatz der Einzelfallstudie angewandt.

Gerade durch den Vergleich von Text und seiner Interpretationen ergeben sich Kontrollmöglichkeiten, die dem qualitativen Interview einen methodisch und methodologisch hohen Status zuweisen.“ (Ebd., S. 35)

Eine qualitative Befragung wird im Regelfall in Form von Interviews durchgeführt. Hierbei werden die „weichen“ bis „neutralen“ Interviews am ehesten der Interviewsituation gerecht:

„Nach der Methodologie qualitativer Sozialforschung muß das sog. harte Interview als Erhebungsmethode ausscheiden. Gerade das *Einfühlen in die Situation* der Betroffenen, das Schaffen eines *Vertrauensverhältnisses* in der Kommunikationssituation sind wesentliche Voraussetzungen für verlässliche und gültige Befunde.“ (Ebd., S. 58 – Hervorhebung im Original)

Hierzu gehöre auch, dass es unvorhersehbare Situationen gebe, auf die der Interviewer flexibel reagieren muss, will er nicht den Abbruch des Interviews riskieren. Beispielsweise können einige vorher zurechtgelegte Fragen nicht beantwortet werden, weil sich in diesem Moment der Interviewte nicht dazu in der Lage sieht. Daher wäre es wenig sinnvoll, immer auf die komplette Beantwortung aller gestellten Fragen zu insistieren (vgl. ebd., S. 63).

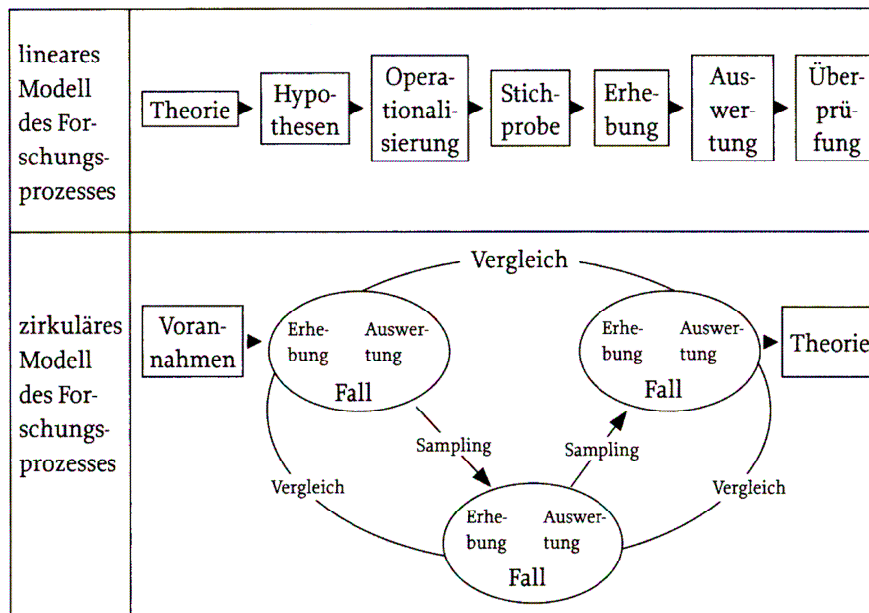
Grundsätzlich existiert eine Asymmetrie zwischen Interviewer und Interviewpersonen. Eine solche Asymmetrie besitzt jedoch nur geringe Auswirkungen auf die Situation in qualitativen Interviews:

„Im Gegensatz zum standardisierten Interview, das einer Gesprächssituation insoweit mehr ähnelt, als Interviewer und Interviewperson gleichermaßen und abwechselnd am Gespräch beteiligt sind – auch wenn der eine nur Fragen stellt und der andere diese zu beantworten hat –, gilt im qualitativen Interview, dass der *Befrager in der Regel relativ passiv* bleibt und den Befragten ‚kommen läßt‘, bis diesem nichts mehr zu dem gerade behandelten Thema einfällt. Erst dann greift der Interviewer ein und stimuliert das Gespräch – im narrativen Interview – mit einem wieder in die Materie hineinführenden Statement oder – im Leitfadeninterview – mit der nächsten sich anbietenden Frage.“ (Ebd., S. 67 – Hervorhebung im Original)

Die Interviewpartner dieser Untersuchung wurden nach dem „Theoretical Sampling“ ausgewählt. Durch die Zirkularität eines derartigen Forschungsprozesses, bei dem Theorie und Datenerhebung sich gegenseitig befruchten und weiterentwickeln, wird auch die Auswahl der zu unter-

suchenden Institutionen und Interviewpartner Schritt für Schritt konkretisiert.

Abb. 1: Prozessmodelle und Theorie



Quelle: Uwe Flick 2009, S. 128

Qualitative und quantitative Stichprobenziehung unterscheiden sich dabei grundsätzlich, wie Uwe Flick diskutiert (siehe dazu auch Abb. 1):

„Dieser knappe Vergleich zeigt, dass der Grundgehalt des theoretischen Samplings die genuine und typische Form der Materialauswahl bei qualitativer Forschung darstellt. (...) Die Kriterien der Stichprobenziehung wie Repräsentativität o. Ä. stellen demgegenüber die zweite Stufe der Abstraktion dar. Geht man nun von dieser Analogie der Abstraktionsebenen aus, so lässt sich damit die These stützen, dass theoretisches Sampling die qualitativer Forschung angemessenere Samplingstrategie ist, während etwa klassische Stichprobenverfahren eher an der Logik der quantitativen Forschung orientiert bleiben.“ (Uwe Flick 2009, S. 164)

Im konkreten Zusammenhang dieser Arbeit habe ich die zu untersuchenden Schulformen (also Gesamtschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Grundschule) festgelegt, wobei ich bei der tatsächlichen Schulauswahl in Rheinland-Pfalz von Experten aus dem Schulministerium beraten wurde. In Nordrhein-Westfalen sind die Schulen anhand der Akten aus dem Programm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (kurz GÖS genannt) ausgewählt worden. Den

Schulleitern wurde die Vermittlung der Interviewpartner überlassen, um diese Interviews ermöglichen zu können. Ihnen ging eine Liste der gewünschten Funktionen zu, wie beispielsweise, dass ein Vertreter der Elternvertretung oder ein Vertreter der Schülervvertretung vorgeschlagen werden sollte. In der Regel – bis auf zwei Ausnahmen – gelang die genaue Zuordnung der Interviewpartner zu den vorgeschlagenen Funktionen.

Der Ansatz des „Theoretical Sampling“ versucht, den Forschungsgegenstand voll und ganz und von innen heraus zu verstehen. Das Verständnis zielt darauf ab, den Interviewten aus dem Blickwinkel seiner eigenen sozialen Wirklichkeit und im Kontext seiner relevanten Denk- und Verhaltensmuster holistisch zu betrachten und dann auch zu verstehen. Daraus folgt, dass der Interviewte nicht Objekt der Forschung, sondern Subjekt seiner eigenen Realität wird.³⁰

Um ein neues Forschungsfeld zu erschließen, kann man zur Methodologie der Exploration greifen. Sie stellt eine flexible und reflexive Vorgehensweise dar, bei der Forscher sowohl Ergebnisse über Einzeldaten und deren Zusammenhang als auch die methodischen Schritte zu ihrer Gewinnung und Überprüfung ständig reflektieren, um diese im Laufe des Untersuchungsprozesses gegebenenfalls korrigieren zu können:

„Der Zweck der Exploration besteht darin, dass der Forscher zu einem klaren Verständnis seines Problems kommt, daß er erkennt, was angemessene Daten dafür sind, und welche konzeptuellen Mittel zur Verfügung stehen. Die Exploration ist nicht an einen bestimmten Satz von Techniken gebunden und schließt jede ethisch akzeptable Vorgehensweise ein. Die Exploration erfordert vom Wissenschaftler das Bemühen um ein vorurteilsfreies und sensibles Sich-Einlassen sowie die Bereitschaft, eigene Konzeptionen zu überprüfen und ggf. abzuändern.“ (Siegfried Lamnek 1995a, S. 48)

Hieran ist der der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende Forschungsprozess orientiert. Vielfach stellte sich das Themengebiet vielschichtiger als angenommen heraus. Lag zu Beginn des Forschungsprozesses der Fokus im Rahmen der einschlägigen Literatur fast ausschließlich auf dem

³⁰ Vgl. Thomas Beck / Werner Schaeppi: Von innen heraus verstehen – Theoretical Sampling – Ein neues Stichprobenverfahren bringt Mehrwerte in die qualitative Marktingforschung. In: Verband Schweizer Markt- und Sozialforscher: Jahrbuch 2006.

Gebiet der „Engagementforschung“, so hat sich aufgrund der dynamischen Entwicklung der Schulpolitik dieses Gebiet weiter aufgefächert, und es gerieten immer stärker Aspekte der Schulforschung in den Blick.

Während „Engagementforschung“ ein recht neues Feld darstellt und vor allem durch die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages und die entsprechenden Berichte grundgelegt worden ist, ist die Schulforschung ein Gebiet, das sich in einer langen Forschungstradition sehr stark ausdifferenziert hat und inzwischen die unterschiedlichsten Ansätze beinhaltet.

Die Hypothesengenerierung und nicht die Hypothesenprüfung steht beim qualitativen Paradigma im Vordergrund:

„Im Unterschied zur quantitativen Auffassung ist die Hypothesenentwicklung in der qualitativen Sozialforschung ein konstitutives Element des Forschungsprozesses. Kennzeichnend ist der offene Charakter der theoretischen Konzepte, d. h. der ständige Austausch zwischen den (qualitativ erhobenen) Daten und dem (zunächst noch vagen) theoretischen Vorverständnis, *so dass es zu einer fortwährenden Präzisierung, Modifizierung und Revision von Theorien und Hypothesen kommt.*“ (Ebd., S. 99 – Hervorhebung im Original)

Vor allem muss in der qualitativen Forschung die Methode dem Gegenstand angepasst werden:

„Gemeint ist mit diesem zweiten zentralen methodologischen Prinzip die Anpassung des methodischen Apparats an die Besonderheiten des untersuchten Gegenstandsbereichs, an die Eigenheiten des Forschungsfeldes und an die jeweiligen Bedürfnisse der Informanten. Dieser Anspruch kann mit dem narrativen Interview oder der teilnehmenden Beobachtung natürlich (..) eher eingelöst werden als etwa mit standardisierten Befragungs- und Beobachtungstechniken.“ (Ebd., S. 102)

Eine ebenfalls qualitative Teil-Studie zum Thema Engagement hat der Deutsche Caritasverband veröffentlicht (vgl. Eugen Baldas / Christopher Bangert 2008). Weil sich eine Reihe von Fragestellungen im Zusammenhang mit ehrenamtlicher Tätigkeit als wesentlich komplexer erweisen, als dies auf einen ersten Blick zu erkennen ist, wurde durch den Caritasverband ergänzend qualitativ geforscht:

„Im Mittelpunkt stehen bewusst subjektive Einschätzungen von Ehrenamtlichen zu ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Situation und zu ihrer Rolle in der Caritas bzw. in der

jeweiligen caritativen Einrichtung, da sich hieraus wesentlich konkretere Ansätze für zukünftige Konzeptionen und Maßnahmen entwickeln lassen als mit den vorliegenden repräsentativen Querschnittsstudien:

1. Gründe für das Engagement / Anlass für das Engagement / Bedeutung biographischer Ereignisse für das Engagement;
2. Bedeutung des Engagements für die eigene Kompetenzentwicklung / Fähigkeiten;
3. Engagement als wichtiger Teil des Selbstbildes / der eigenen Persönlichkeit bzw. die Bedeutung religiöser Bindungen;
4. Wahrnehmung der derzeitigen Rahmenbedingungen für das Engagement und Vorstellungen über die Zukunft des Ehrenamtes;
5. Erforderliche Maßnahmen zur Sicherung der Mitarbeit von Ehrenamtlichen / Formen der Zusammenarbeit mit Beruflichen.“ (Ebd., S. 103f.)

2.2 Die Interviews in Schulen

In der Schule ist Engagement nicht der zentrale Inhalt des Geschehens. Vielmehr ist dies der Unterricht. Um aber diesem unentdeckten Bereich im Feld Schule auf die Spur zu kommen, mussten eine Menge offener Fragen gestellt werden, um sich so dem Gegenstand zu nähern.

Entsprechend braucht es Kompetenzen des Forschers bei der Auswertung, da nicht das technische Instrumentarium den Ausschlag gibt. Für die vorliegende Forschungssituation bedeutete dies, dass meine Kompetenz nicht nur aus den gründlichen Kenntnissen verschiedenster Engagementfelder in theoretischer Hinsicht besteht, sondern mit einschlägigen Erfahrungen insbesondere in der außerschulischen Jugendarbeit gekoppelt ist. Der „Engagementblick“ wurde auf die Schule gerichtet.

Im Feld selbst können überraschende Momente auftauchen, die im Vorfeld nicht absehbar sind. Beispielsweise kristallisierten sich in meinem Zusammenhang viel mehr „kleine“ Engagementfelder von Schülerinnen und Schülern, Eltern und außerschulischen Partnern heraus als dies zu Beginn vorstellbar war.

Allein diese Fülle des Materials zu dokumentieren, stellt einen großen Vorteil der qualitativen Methode dar (vgl. auch Siegfried Lamnek

1995a, S. 105). Das Erstellen deskriptiver Systeme gehört ebenfalls zur qualitativen Forschung:

„Für den Erkenntnisfortschritt ist dabei die Vollständigkeit, ob also alle logisch möglichen oder empirisch vorhandenen Kombinationen untersucht werden oder nur ein Teil davon, von geringerer Bedeutung; vielmehr kommt es drauf an, die wichtigen herauszufinden.“ (Ebd., S. 106)

Auch in der vorliegenden Arbeit ist der Vergleich eine zentrale Methode. Theoretische Kriterien anstelle von statistischen Kriterien begründen das oben genannte „Theoretical Sampling“. Ähnlichkeiten und Unterschiede können herausgearbeitet werden:

„Integration ist ein wichtiger Begriff bei der Entwicklung der Theorien. Ständig findet Integration statt, auf allen Verallgemeinerungsebenen, die sich ergeben. Die laufende Integration neuer Erkenntnisse, Daten, Kategorien und Hypothesen ist notwendig, um nicht einfach bloß ein bezugsloses Nebeneinander von vorläufigen Ergebnissen, sondern ein wirklich zusammenhängendes, integriertes, analytisches Gefüge, eine systematische Theorie, die sich aber auch permanent für Veränderungen und Weiterentwicklungen offen hält, zu erhalten.“ (Siegfried Lamnek 1995a, S. 122)³¹

Nach Philipp Mayring stellt die Nähe zum Gegenstand in der qualitativen Forschung eine von dreizehn wesentlichen Säulen dar.³² Dies wurde durch das „Hineingehen in die Schulen“ und die Interviews der Rolleninhaber in der Schule dokumentiert. Die Rolleninhaber hatten jeweils eine

³¹ Wobei vor allem Theorien in der qualitativen Forschung realistischer werden sollen und ständig anzupassen sind.

³² Untersuchungen können als ausreichend qualitativ abgesichert gelten, „wenn auch Einzelfallanalysen in den Forschungsprozess eingebaut sind; wenn der Forschungsprozess grundsätzlich für Ergänzungen und Revisionen offen gehalten wird; wenn methodisch kontrolliert, d. h. die Verfahrensschritte explizierend und regelgeleitet vorgegangen wird; wenn das Vorverständnis des Forschers, der Forscherin offen gelegt wird; wenn grundsätzlich auch introspektives Material zur Analyse zugelassen wird; wenn der Forschungsprozess als Interaktion betrachtet wird; wenn auch eine ganzheitliche Gegenstandsauffassung ersichtlich ist; wenn der Gegenstand auch in seinem historischen Kontext gesehen wird; wenn an konkreten praktischen Problemstellungen angeknüpft wird; wenn die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse argumentativ begründet ist; wenn zur Stützung und Verallgemeinerung der Ergebnisse auch induktive Verfahren zugelassen werden; wenn die Gleichförmigkeit im Gegenstandsbereich mit kontextgebundenen Regeln abgebildet werden, ein starrer Gesetzesbegriff vermieden wird; wenn durch qualitative Analyseschritte die Voraussetzungen für sinnvolle Quantifizierungen bedacht wurden.“ (Philipp Mayring 2002, S. 38f.)

spezielle und persönliche Perspektive auf das Thema „Engagement“. In diesem Zusammenhang geht es auch um eine „ökologische Validierung“:

„Der Datenerhebungsprozeß ist daher möglichst gut an die Eigenheiten des Lebensraums anzupassen. Dieser Forderung entsprechen dann weitgehend die in der qualitativen Sozialforschung angewandten Methoden der teilnehmenden Beobachtung, des qualitativen Interviews und des Gruppendiskussionsverfahrens. Ökologische Validierung meint aber über die Datengewinnung hinaus auch in der Interpretation und Analyse der Daten die Lebensraum- und Umweltbedingungen der zu untersuchenden Subjekte und Gruppierungen weitestgehend zu berücksichtigen, also nicht analytisch isolierend vorzugehen.“ (Siegfried Lamnek 1995a, S. 165)

Aus diesem Grund bin ich in die Schulen „hineingegangen“. So konnte auf den natürlichen Lebensraum der zu untersuchenden Rolleninhaber umfassend eingegangen werden.

Die Objektivität der Daten konnte auf ihre innere und äußere Stimmigkeit geprüft werden. Vor allem vorliegende Erkenntnisse aus der Engagementforschung sind zu Grunde gelegt worden, während schulforschungsrelevante Erkenntnisse zu einem späteren Zeitpunkt eingearbeitet wurden.

Um die notwendige Transparenz herzustellen, soll noch einmal betont werden, dass die Engagementforschung an Schulen weiterhin am Anfang steht, während die Schulforschung schon eine lange Wissenschaftstradition besitzt. Allerdings ist auch die Schulforschung – vor allem vor dem Hintergrund der gestiegenen Anzahl von Ganztagschulen bundesweit – in erheblicher Bewegung.

Die Auswertung der von mir geführten Interviews geschah computerunterstützt. Die Gespräche wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Dieses Verfahren wurde nach der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ gemäß Philipp Mayring gewählt:

„Die Stärke der Inhaltsanalyse ist, dass sie streng methodisch kontrolliert, das Material schrittweise analysiert. Sie zerlegt ihr Material in Einheiten, die sie nacheinander bearbeitet. Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen. Durch diese Systematik unterscheidet sich die Inhaltsanalyse von der stärker interpretativen, hermeneutischen Bearbeitung von Textmaterial.“ (Philipp Mayring 2002, S. 114)

Die eingesetzte Software ermöglichte es, eine Reihe unterschiedlicher Beziehungen sowohl zwischen gleichen Rolleninhabern als auch zwischen gleichen Schulformen zu sehen. Zudem war ein Vergleich zwischen Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz möglich. Das Kategoriensystem war vielfältig und erlaubte zahlreiche Zugriffe nach unterschiedlichen verschiedenen Stichwörtern – denn:

„Qualitative Sozialforschung zielt in der Auswertung auf die Erfassung und Rekonstruktion der grundlegenden Interaktionsmuster (Kommunikationsstrukturen), ohne dabei die Originalität und Individualität der einzelnen Untersuchten aufgeben zu wollen.“ (Siegfried Lamnek 1995a, S. 218)

Vor allem die Frage, wie Engagement in der Schule funktioniert, war Gegenstand der Arbeit:

„Es geht also im qualitativen Paradigma weniger um das Suchen nach Ursachen, um das Erklären, sondern eher um das Sinn-Verstehen durch Interpretation.“ (Siegfried Lamnek 1995a, S. 230)

In einem ersten Schritt wurden zunächst Dokumente zum Vergleich der beiden Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz herangezogen. In Nordrhein-Westfalen lieferten das Archiv und die Datenbank des Landesprogramms „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schulen“ (GÖS) entsprechende Materialien. Hier wurde in den ca. 5.000 Akten des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung nach geeignetem Material gesucht. Daneben wurde der Geschäftsführer des „GÖS-Programmes“ befragt und mehrere Termine in Soest – dem damaligen Sitz des Landesinstituts – zur konkreten Sichtung wahrgenommen. Die wissenschaftlichen Auswertungen zum GÖS-Programm wurden auf die Fragestellung nach Engagement in der Schule analysiert.³³

³³ Aus dem Projekt „Lernallianz im Ruhrgebiet 2002 - 2004“ resultierten Erkenntnisse und Vorerfahrungen. Als „Lernallianz“ definiert Eckart Pankoke unterschiedliche Gruppen, die sich gemeinsam gegenseitig im Lernen verstärken. Im Projekt „Lernallianz im Ruhrgebiet 2002 - 2004“ waren es z. B. Sportverbände, die mit Migrationsverbänden zusammenarbeiteten. Ein Teil befasste sich u. a. mit der Aktivierung und Qualifizierung von Engagement in der Schule. Definiert hat Pankoke „Lernallianz“ in einem unveröffentlichten Manuskript: „Nehmen wir ein Beispiel aus der Wissenschaft. Deren klassische Rationalität setzte auf die Homogenität der ‚reinen Lehre‘, die sich über ‚Schulen‘ disziplinierte. ‚Schulen‘ kontrollieren ihr Umweltverhältnis durch Gleichsinnigkeit der Kooperations- und Kommunikationspartner. Wer den gemeinsamen Sinn, oder auch die gemeinsame Sprache nicht teilen konnte oder wollte, fand dann kaum eine Chance, in seinen eigenen Welten und Wegen gehört und beachtet zu werden. Demgegenüber leben interdisziplinäre Netze eher davon, dass im

Dazu gab es parallel Vorabuntersuchungen in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. In den Ministerien wurden Interviews mit den Verantwortlichen für Ganztagsschulen geführt. Es wurden Kriterien zur Auswahl der Schulen entwickelt; in Nordrhein-Westfalen fanden sich diese im Vorläuferprogramm zur Ganztagsschule namens GÖS (siehe oben). Die Verantwortlichen in Ministerium und Landesinstitut für Schule wurden befragt und entsprechende Schulen ausgewählt. Aufgrund der geringen Dokumentationslage war es von Bedeutung, ob bürgerschaftliches Engagement bei der Öffnung der Schule zu erkennen war. So wurden fünf Schulen in Nordrhein-Westfalen identifiziert.³⁴

Rheinland-Pfalz war das erste Bundesland, das den Schwerpunkt auf die Ausgestaltung der Ganztagsschulen legte; deswegen wurde Rheinland-Pfalz als Referenzland ausgewählt. Ganztagsschulen können eine neue Perspektive für Engagement bieten. In Rheinland-Pfalz wurden sehr systematisch Kooperationsvereinbarungen mit bürgerschaftlichen Vereinen und Verbänden getroffen. Auch hier wurde das Kriterium zugrundegelegt, dass in den zu untersuchenden Schulen vielseitige Kooperationen vorhanden seien. Gespräche mit dem Ministerium ergaben ebenfalls eine Auswahl von fünf Schulen.³⁵

2.3 Die Interviewpartner in den Schulen

Es wurden in jedem Bundesland Vertreter einer Gesamtschule, einer Hauptschule, einer Realschule, eines Gymnasiums und einer Grundschule befragt. In jeder Schule wurde der Schulleiter interviewt. Zudem wurde ein Vertreter der Lehrer – wenn möglich mit Bezug zum Ganztag – interviewt. Je ein Vertreter der Eltern und ein Vertreter der Schüler wurden von der Schulleitung für das Interview vorgeschlagen.

gemeinsamen Interesse an neuen Fragen und Antworten die Begegnung und Vermittlung mit dem Fremden und dem Neuen gesucht wird, um von ihm und mit ihm zu lernen. Solche ‚Lernallianzen‘ versprechen heute innovative Produktivität, wenn zueinander inkongruente Perspektiven von praktischer Erfahrung und theoretischer Erforschung wechselseitig voneinander lernen wollen und müssen.“ (Eckart Pankoke: Netzwerke und Lernprozesse: Komplexitätsmanagement in offenen Relationen, o. J., S. 1f.)

³⁴ Siehe Schulportraits im Kapitel 2.4.

³⁵ Siehe ebenfalls Kapitel 2.4.

Falls an der Schule das sog. „sonstige pädagogische Personal“ vertreten war, wurde ein Vertreter ebenfalls auf Vorschlag der Schulleitung interviewt. Die vorgeschlagenen Schulen mussten kontaktiert werden, um die Interviews zu ermöglichen. Ein Gymnasium in Nordrhein-Westfalen lehnte das Ansinnen mit dem Verweis auf Überlastung ab. Die übrigen Schulen konnten nach mehrfacher Kontaktierung für das Projekt gewonnen werden. Es gestaltete sich vor allem schwierig, einen engeren Kontakt mit den entsprechenden Schulleitern anzubahnen, da sie zeitlich durchweg sehr angespannt waren. Viele Schulen hatten zudem langsame Entscheidungswege. Eine Schule ließ durch eine Schulkonferenz beschließen, dass Interviews durchgeführt werden durften. In anderen Schulen entschied der Schulleiter allein und spontan. Allen Schulen ging ein Papier mit Fragestellungen und entsprechenden Zeitvorstellungen für die Interviews zu.

Alle oben genannten Akteure in den Schulen zu interviewen, entspricht den Vorstellungen des ausführlichen Experteninterviews nach Rainer Trinczek. Wenn Trinczek auch Manager in Unternehmen zur Grundlage nahm, können doch Schlussfolgerungen für eine ähnliche Methode gezogen werden. Vor allem die höhere Kontextsensitivität der qualitativen Interviewsituation gegenüber der standardisierten Interviewsituation hebt Trinczek als vorteilhaft hervor. Der Vorteil liegt nicht zuletzt darin, dass die Interviewten in ihren Relevanzstrukturen erreicht werden können (vgl. Rainer Trinczek 2002, S. 211).

In ihren Rollen werden die Rolleninhaber zu Experten. Gerade die Systemtheorie hat die Ausdifferenzierung der Gesellschaft beschrieben und damit auch differenzierungstheoretisch soziologisch erläutert, was Experten sind:

„Dieser Frage hat sich die Soziologie – völlig unabhängig von der Methodendiskussion – wesentlich differenzierungs- und wissenssoziologisch zu nähern versucht: Differenzierungstheoretisch wird argumentiert, dass aufgrund der zunehmenden Ausdifferenzierung von Subsystemen in der Moderne eine Vielzahl spezialisierter Rollen entsteht, was sich auf der Wissensebene als ein System differenzierten Fachwissens darstellt. Die Existenz eines solchen ‚fachlich orientierten Sonderwissens‘ dient dann als entscheidendes Kriterium zur Bestimmung von ‚Experten‘.“ (Renate Liebold / Rainer Trinczek 2009, S. 33)

Diesem systemtheoretischen Ansatz wird in der vorliegenden Arbeit nachgegangen. Ich interviewte Experten in ihrem Schulkontext. Sie sind in diesem Kontext zudem eine Funktionselite. Dieser Personenkreis hat bezüglich meiner Forschungsfragen einen deutlichen Wissensvorsprung; er ist jedoch schwer zugänglich, so dass Interviews durchgeführt werden müssen, um das Wissen zu erfragen.

„Kurzum: Adressaten von Experteninterviews sind demnach Funktionseliten innerhalb eines organisatorischen und institutionellen Kontextes. Diese Funktionseliten zeichnen sich zum einen dadurch aus, dass sie für den Entwurf, die Implementierung oder auch die Kontrolle einer Problemlösung verantwortlich sind. (...) Der Fokus wissenschaftlichen Interesses ist dabei selektiv gerichtet auf die Problemsicht des Experten innerhalb ‚seines‘ organisatorischen und institutionellen Zusammenhangs.“ (Ebd., S. 38)

Die Experten, die ich interviewte – auch Schülerinnen und Schüler –, waren Experten in ihrem Kontext. In den Schulen angelangt, stellte sich dieser Kontext als positiv heraus. An den Orten selbst konnte zeitlich flexibel gehandelt werden. Nachfragen waren möglich. Interviewpartner, die Zeit hatten, stellten sich bereitwillig zur Verfügung, die Schule zu zeigen. Die Dynamik der jeweiligen Schule war erfahrbar. Die Interviewsituation in der Schule war zwar nicht immer einfach, weil auch unvorhergesehene Situationen dazukommen konnten,³⁶ aber die Interviews in den Schulen durchzuführen, war sehr effektiv, um mit allen Akteuren sprechen zu können. Über die geplanten 60 Minuten ging es nach Ende des Interviews häufig hinaus, da das Interesse an der Themenstellung groß war.

Der positive Gesprächsverlauf hing vermutlich auch damit zusammen, dass ich selbst die Interviews durchführte. Ich konnte über die Rahmenbedingungen der Untersuchung am besten Auskunft geben. Zudem war mein biographischer Hintergrund passend zum Thema, da ich sowohl Engagementforschung vorher betrieben hatte als auch selbst lange ehrenamtlich tätig war. Zudem war auch mein Alter (45 Jahre) ausschlaggebend für Gespräche auf „Augenhöhe“.

³⁶ Ein Interview konnte z. B. selbst beim dritten Besuch nicht stattfinden, da die Schule einige Schwierigkeiten mit aggressiven Verhalten von Schülern hatte und dies am Tag zuvor sogar in der Lokalzeitung stand.

Der erste Teil des jeweiligen Interviews bestand aus konkreten Fragen zum Engagement in der Schule³⁷. Grundlagen hierfür waren – falls vorhanden – die Homepage und die recherchierbaren Unterlagen der Schule. Diese Fragen regten dazu an, noch mehr Aktivitäten der Schule zu benennen, die sonst nicht hätten in Erfahrung gebracht werden können. Die „Erforschung“ der Öffnung der Schule stand im Mittelpunkt des ersten Teils des Interviews. Dieser wurde von Schule zu Schule variiert. Es ging um Engagement von Vereinen und Verbänden, Eltern und Schülern. Hier konnten neue Erkenntnisse dokumentiert werden.

Der zweite Teil des Interviews stellte den eher „theoretischen“ Leitfaden dar. Hier wurde das Engagement der Schülerinnen und Schüler, der Eltern sowie der Vereine und Verbände gemeinsam mit den Experten aus der Schule in der theoretischen Fragestellung reflektiert. Zum einen wurde der Frage nachgegangen, ob Engagement bei Schülerinnen und Schülern vom Bildungsstand abhängig sei. Diese Frage wurde auch ausführlich diskutiert. Zum anderen wurden offene Fragen zu Grenzen des Engagements, zur Homepage und zu weiteren Perspektiven des bürgerschaftlichen Engagements in der Schule gestellt.

Die Dauer der Experteninterviews variierte von Akteur zu Akteur. Schülerinnen und Schüler wurden kürzer als Schulleiter befragt. Die Interviews wurden analog dem Leitfaden mit der QDA-Software codiert. Viele vergleichende Fragestellungen waren so möglich. Durch den Export von codierten Segmenten in Word-Dateien konnten viele kategoriale Vergleiche gezogen werden. Es konnte zwischen den einzelnen Akteuren (Schulleiter untereinander, Schulleiter mit anderen Akteuren, Schulleiter Rheinland-Pfalz mit Schulleitern Nordrhein-Westfalen usw.) verglichen werden. Zudem konnten die Codierungen auf die Bundesländer oder auf die Schulen bezogen werden (z. B. Code Homepage Rheinland-Pfalz vs. Homepage Nordrhein-Westfalen, Homepage Grundschulen vs. Hauptschulen, vs. Realschulen, vs. Gymnasien, vs. Gesamtschulen). So wurden zahlreiche Aspekte aufgenommen, die vorab in der Fragestellung nicht bedacht werden konnten. Neue Perspektiven taten sich durch die akribische Untersuchung der Antworten auf (vgl.

³⁷ Siehe Interview-Leitfaden im Anhang.

ergänzend auch Udo Kuckartz 2005). Insgesamt konnten ca. 500 Seiten Interviews (einzeilig) ausgewertet werden.³⁸ Die Experten wurden als Rolleninhaber interviewt (vgl. Interview-Leitfaden im Anhang).

Diesem mikrosoziologischen Vorgehen stand eine makrosoziologische Dokumentenanalyse gegenüber und auf der Ebene der Bundesländer und anderer überregionaler Akteure konnten weitere Dokumente und Literatur herangezogen werden (u. a. Schulgesetze in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen, Datenbanken der Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz, Homepages der Ganztagschulprogramme deutschlandweit, wissenschaftliche Begleitstudien der Bundesländer zu den Ganztagschulen, Kongressunterlagen des Ganztagschulverbandes sowie Kongressunterlagen des Bundesnetzwerkes Bürgerschaftliches Engagement und weitere sog. „graue Literatur“).

Das Themenfeld „Schule und Bürgerschaftliches Engagement“ befindet sich seit 2002 in einem Zustand von Bewegung und Dynamik. Gab es 2002 lediglich die Initiative der Bundesregierung zum Ausbau von Ganztagschulprogrammen (Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“, abgekürzt IZBB) und war die Literatur sehr übersichtlich, so änderte sich die Lage im Laufe der Zeit.

Parallel zu meiner Untersuchung wurde das Projekt „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission abgeschlossen. Außerdem erschienen die wissenschaftliche Begleitforschung zur Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen und die erste „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (kurz: STeG-Studie) in Deutschland. Die meisten Erhebungen sind während meiner Untersuchungen aktualisiert bzw. neu herausgegeben worden und wurden eingearbeitet. Die Arbeit betritt also Neuland, indem sie Engagementformen in der Schule begreiflich macht und durch die mikrosoziologische Vorgehensweise illustriert.

³⁸ Der theoretische Rahmen meiner Arbeit verweist ebenfalls auf die Inhaltsanalyse nach Mayring: „Die Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse (...) empfehlen sich vor allem dann, wenn es um eine mehr theoriegeleitete Textanalyse geht. Für eine explorativ-interpretative Erschließung des Materials eignen sie sich weniger. Dafür kann man auch große Materialmengen bearbeiten. So sind im Projekt ‚Psychosoziale Folgen von Arbeitslosigkeit bei Lehrern‘ (Ulich et al. 1985) rund 20 000 Seiten transkribierter Interviewprotokolle mit der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet worden.“ (Philipp Mayring 2002, S. 121)

2.4 Sample: Schulen in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen

Schule 1 in Rheinland-Pfalz

Diese **Gesamtschule** liegt im ländlichen Raum. Sie befindet sich in einem Schulzentrum mit einer Realschule und einer Hauptschule. Pro Jahrgang gibt es Lehrerteams, die dezentral bei ihren Schülerinnen und Schülern untergebracht sind. Es gibt eine wöchentliche Klassenratsstunde, in der die Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung zu übernehmen und ihre eigenen Angelegenheiten im demokratischen Miteinander zu regeln. Die Schulbibliothek wird von einer hauptamtlichen Fachkraft sowie ehrenamtlich von Eltern geführt. Die Schule hat viele Kooperationspartner im Ganzttag. Ganzttagsschule ist sie seit 2004 und hatte im Jahre 2007 insgesamt 931 Schülerinnen und Schüler, davon 135 im Ganzttag. Das Kollegium umfasste 72 pädagogische Fachkräfte.

Schule 2 in Rheinland-Pfalz

Diese **Hauptschule** ist gemeinsam mit einer Grundschule in einem Gebäude untergebracht und zwar in einem Stadtteil einer mittelgroßen Stadt. Sie wird fast vollständig als Ganzttagsschule geführt. Von 270 Schülerinnen und Schülern besuchten 2007 160 die Ganzttagsschule, mit steigender Tendenz; 23 Lehrer und 23 sonstige pädagogische Mitarbeiter waren zum Untersuchungszeitpunkt dort beschäftigt.

Schule 3 in Rheinland-Pfalz

Diese **Realschule** liegt im ländlichen Raum. Sie ist eine Ganzttagsschule. Der Nachmittag der Ganzttagsschule wird von einem Sportverein mit 20 Ganztagskräften organisiert; das Angebot wird von ca. 200 Schülerinnen und Schülern besucht. Die Schule hatte im Jahre 2007 950 Schülerinnen und Schüler, 60 Lehrkräfte und wurde damit zur größten Realschule im Landkreis.

Schule 4 in Rheinland-Pfalz

Dieses **Gymnasium** liegt ebenfalls in einem Ort im ländlichen Raum. Es ist ein Ganztagsgymnasium mit vielfältigen Kooperationen, u. a. zu einem Handballverein. Das Gymnasium ist stark mit neuen Medien befasst und die Schülerzeitung wird regelmäßig prämiert. Zum Untersuchungszeitpunkt im Jahre 2007 waren 720 Schülerinnen und Schüler an dieser Schule und das Kollegium umfasste 40 Lehrer.

Schule 5 in Rheinland-Pfalz

Im selben Ort liegt eine **Grundschule**. Sie hat bei einem Bundeswettbewerb den dritten Preis gewonnen. 2007 hatte die Schule 310 Schülerinnen und Schüler, davon 54 Schüler im Ganztage. 20 Lehrer waren Mitglieder des Kollegiums.

Schule 1 in Nordrhein-Westfalen

Diese Schule ist die größte Schule in einer Großstadt. Es handelt sich um eine **Gesamtschule** mit gebundenem Ganztage, die 2007 insgesamt 1.650 Schülerinnen und Schüler hatte, dabei bis zur zehnten Klasse rund 1.300 Schüler. 130 Lehrer unterrichteten an dieser Schule, die im Jahr 2003 eine Woche lang ein Projekt mit den Klassen der Stufe sieben durchführte. Dieses Projekt wurde vom Landesprogramm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule“ bezuschusst und mit Hilfe der Elternvertreter realisiert.

Schule 2 in Nordrhein-Westfalen

Diese **Hauptschule** liegt in einer Großstadt. Sie ist eine Halbtagesschule, die beantragte, eine Ganztagesschule zu werden und im Laufe des Jahres 2007 hierfür den Zuschlag bekam. Die Schule liegt in einem Stadtteil, ist beheimatet in einem Schulzentrum und hat viele Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund. Insgesamt hatte die Schule im Jahre 2007 340 Schüler, 34 Lehrkräfte und zwei Sozialpädagogen. Diese Schule hat über das Landesprogramm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ ein Blasorchester gegründet.

Schule 3 in Nordrhein-Westfalen

Im ländlichen Raum liegt diese **Realschule**, die ebenfalls eine Halbtagschule ist. Die Schülerzahlen gehen stetig zurück: von 732 Schülerinnen und Schülern im Jahr 1999 auf 620 im Jahr 2005. Die Schule liegt in einer Kleinstadt in einem Schulzentrum. Durch das Landesprogramm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ wurde in dieser Schule ein umfangreiches Medienprojekt realisiert.

Schule 4 in Nordrhein-Westfalen

Das **Gymnasium** liegt in einer Großstadt. Diese Halbtagschule existiert seit dem Jahr 1914 und hat drei Fachbereiche – mathematisch-naturwissenschaftlich, sprachlich-künstlerisch und gesellschaftswissenschaftlich –, die gleichwertig nebeneinander stehen. 2007 hatte die Schule 850 Schülerinnen und Schüler. Es konnte an der Schule eine Wetterstation aufgebaut werden, die über das Landesprogramm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ bezuschusst wurde. Es wurden Daten gesammelt und verarbeitet. Die Ergebnisse wurden dokumentiert. Eine Universität ist Kooperationspartnerin.

Schule 5 in Nordrhein-Westfalen

Die **Grundschule** liegt in einer Großstadt. Der Stadtteil ist eher als bürgerlich zu kennzeichnen. Die Schule hatte im Jahre 2007 326 Schülerinnen und Schüler und 12 Klassen; davon 114 Kinder im Ganztags und parallel 80 Kinder in der Betreuung. Es arbeiteten dort 13 Lehrerinnen, flankiert von weiteren 40 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Ein Schulgartenprojekt wurde über das Landesprogramm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ angestoßen. Der Garten ist ein wichtiger Bezugspunkt für die Schule und insbesondere für den Ganztags.

3 Schulische Modernisierung als Beitrag zur gesellschaftlichen Modernisierung

3.1 Schulpolitische Rahmenbedingungen

3.1.1 Rheinland-Pfalz

In der vorliegenden Arbeit wird deutlich, dass Schule einen Kontext bietet, um Engagement zu ermöglichen – ganz so wie Pankoke es fordert und auf die Formel bringt: „Wer Engagement fordert, muss Kompetenz fördern und Kontext bieten.“ (Eckart Pankoke 2004, S. 7) Durch die Ganztagschule erfährt dieser Kontext Veränderungen, die ein Mehr an Engagement ermöglichen. Das Engagementpotenzial bei Schülerinnen und Schülern, Eltern, Vereinen und Verbänden kann weiter ausgeschöpft werden. Die „Zivilgesellschaft“ hält Einzug in die Schule.

Schulen haben schon immer mit außerschulischen Partnern kooperiert – es sei nur erinnert an die Pfarrer, die zum Kommunionunterricht in die Schule kamen. Tatsächlich steigt die Kooperationsfähigkeit und ihre Vielfalt mit Einführung der Ganztagschule in den vergangenen Jahren deutlich an.

Rheinland-Pfalz gehört zu jenen Bundesländern, die bei der verstärkten Einführung von Ganztagschulen als Trendsetter wirkten:

„Entgegen mancher öffentlicher Wahrnehmung begann der Siegeszug der Ganztagschule bereits vor PISA. Dessen Ergebnisse gelangten am 4.12.2001 in die Öffentlichkeit. Das rheinland-pfälzische Regierungsprogramm stammt aus dem Frühjahr 2001.“ (Dieter Wunder 2005, S. 157)

Hier liegt ein weiterer Grund, warum Rheinland-Pfalz als Referenzland für Engagementforschung in der Schule ausgesucht wurde. In der rückblickenden Drucksache des rheinland-pfälzischen Landtages über die Anfänge der Ganztagschule heißt es, dass wenige Monate nach der Regierungsvorlage vom Frühjahr 2001 ein Landtagsbeschluss herbeigeführt wurde:

„In seinem Beschluss vom 15. November 2001 hatte der Landtag auf die Notwendigkeit des Ausbaus von Ganztagschulangeboten hingewiesen und die Landesregierung aufgefordert, die Schulen in geeigneter Weise dabei zu unterstützen, ein solches Angebot unter Beachtung der Qualitätsstandards einzurichten. Gleichzeitig wurde die

Landesregierung in diesem Beschluss gebeten, nach Ablauf von zwei Jahren über Konzepte und Erfahrungen der bis dahin neu eingerichteten Ganztagschulen zu berichten. Mit Schuljahresbeginn 2002 / 2003 und 2003 / 2004 sind 163 Ganztagschulen eingerichtet worden.“ (Landtag Rheinland-Pfalz 2003, S. 2)

An diesen Aussagen wird deutlich, dass die Landesregierung Rheinland-Pfalz auch ohne den so genannten PISA-Schock zu dem Entschluss kam, das Schulsystem auf Ganztagschulen auszurichten; die ergänzenden Bundesmittel kamen daraufhin und im weiteren Verlauf hinzu:

„In Rheinland-Pfalz bestanden im Schuljahr 2002 / 03, vor Beginn des IZBB-Programms <Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung>, 81 Ganztagschulen in Angebotsform, 80 allgemein bildende Schulen (davon 66 Förderschulen) in verpflichtender Form und 73 in offener Form. Bis zum Schuljahresbeginn 2006 / 07 erhöhte sich die Zahl der Ganztagschulen in Angebotsform auf 360 Schulen. Schon damit ist das ursprünglich anvisierte Ziel von ca. 300 zusätzlichen Ganztagschulen deutlich übertroffen. Das anhaltend hohe Interesse vieler Schulträger und Schulen an der Einrichtung eines Ganztagsangebots veranlasste die Landesregierung dazu, das Ausbauprogramm um weitere ca. 200 Schulen ‚aufzustocken‘, die in der laufenden Legislaturperiode eingerichtet werden. Ziel des Landes Rheinland-Pfalz ist es, für jede Familie und jedes Schulkind in erreichbarer Entfernung ein Ganztagsangebot zur Verfügung stellen zu können.“ (Holger Quellenberg 2007, S. 31)

Die Einführung der Ganztagschule in Rheinland-Pfalz für alle Schularten stellt eine bewusste Modernisierungsstrategie dar:

„Die Ganztagschule ist und bleibt eines der größten bildungspolitischen Reformvorhaben, das nachhaltige Unterstützung verdient, weil es organisatorisch und konzeptionell (...) alle Anforderungen erfüllt, die an eine moderne Schule zu stellen sind.“ (Doris Ahnen 2005, S. 137)

Der Wandel der modernen Gesellschaft – seien es familien- und frauenpolitische Vorstellungen wie der Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder arbeitsmarktpolitische und wirtschaftliche Gründe – stellte einen weiteren Ausgangspunkt für die Ganztagschulreform dar (vgl. ebd.). Aber auch gesellschaftliche Orientierung und Engagement sollten in der und durch die Ganztagschule möglich werden:

„Eine stärkere Gemeinwohlorientierung der Schulen ist eine gute Chance zu vermitteln, wie man sich gegenseitig unter die Arme greift und miteinander umgeht. Das sind Werte, auf die man auch in einer modernen Welt nicht verzichten kann. Ganz im Gegenteil: Sie entsprechen dem, was man heute soft skills, Sozialkompetenz und Teamfähigkeit nennt.“ (Ebd., S. 126f.)

Bürgerschaftliches Engagement ist in diesem Kontext ein „Wert“, der in der Schule vermittelt werden kann. Vor allem lernen die Schülerinnen und Schüler zunächst die verschiedenen bürgerschaftlichen Organisationsformen kennen. Die rheinland-pfälzische Kultusministerin Doris Ahnen begründet, warum ihr der Ganzttag so wichtig ist:

„Denn Ganzttagsschulen könnten deutlich besser individuell fördern, sie können Angebote integrieren, die sonst immer nur ein Teil der Kinder nutzen kann, etwa Sport und Musik. Bei der Ganzttagsschule kommt die Musikschule, kommt der Sportverein in die Schule. (...) Last but not least glaube ich, dass gerade solche Angebote, die auch einen Beitrag zur sozialen Kompetenz leisten, für alle gleichermaßen wichtig sind.“ (Doris Ahnen 2008, S. 6)

Ganzttagsschulplätze in Rheinland-Pfalz sind kostenfrei bis auf das Mittagessen:

„Den Ganzttagsschulen in Angebotsform ist gemeinsam, dass sie ein Angebot an vier Tagen der fünftägigen Schulwoche im Zeitraum von 8.00 Uhr bis 16.00 Uhr machen. Nach der Anmeldung ist die Teilnahme für mindestens ein Schuljahr an allen Tagen verpflichtend. Das Land übernimmt für Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und sonstiges pädagogisches Personal die Personalkosten zu 100 %; d. h. Schulträger und Eltern zahlen keinerlei Zuschüsse oder Beiträge zur Finanzierung des pädagogischen Personals.“ (Johannes Jung 2005, S. 144)

Die Ganzttagsschule wird begleitet durch Serviceeinrichtungen und Wissenschaft. Insbesondere die Fortbildung aller Akteure gehört in Rheinland-Pfalz zu den Prioritäten:

„Hervorzuheben ist ein Fortbildungsprojekt, in dem vor allem Fachkräfte ohne pädagogische Vorbildung auf die Arbeit unter schulischen Bedingungen vorbereitet werden. Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Veranstaltungen sind insbesondere Fachkräfte der Kooperationspartner. Im Übrigen engagieren sich Kooperationspartner selbst für die Fortbildung ihrer Beschäftigten, die im Rahmen des Ganzttagsschulangebots eingesetzt sind, so z. B. die Landesmusikakademie.“ (Ebd., S. 146)

Die Ganztagsschule gehört zu den größten Schulentwicklungsprojekten des Bundeslandes Rheinland-Pfalz. Das Land, insbesondere das Kultusministerium, hat hierfür bei gleichzeitigem ausreichendem Entscheidungsspielraum für die Einzelschulen die Rahmenbedingungen gesetzt. Hierzu gehören vor allem 24 Rahmenvereinbarungen mit Verbänden, Institutionen und auch staatlichen Stellen.³⁹

³⁹ Rahmenvereinbarung zwischen der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Soziokultur & Kulturpädagogik Rheinland-Pfalz e.V. und dem Land Rheinland-Pfalz über Dienstleistungen der Mitglieder LAG an Ganztagsschulen vom 20.12.2007;

Rahmenvereinbarung zwischen dem Land Rheinland-Pfalz und dem Sparkassen- und Giroverband Rheinland-Pfalz über die Gestaltung von Angeboten in den Ganztagschulen (GTS) durch die jeweilige örtliche Sparkasse (Regionalprinzip) vom 17.7.2006;

Rahmenvereinbarung zwischen dem Land Rheinland-Pfalz und dem Genossenschaftsverband Frankfurt e.V. über die Gestaltung von Angeboten in den Ganztagsschulen durch die jeweilige örtliche Kreditgenossenschaft (Regionalprinzip) vom 17.7.2006;

Rahmenvereinbarung zwischen dem Land Rheinland-Pfalz und dem Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) Landesverband Rheinland-Pfalz e.V. vom 25.10.2005;

Rheinland-pfälzische Rahmenvereinbarung über die Beteiligung von Autorinnen und Autoren an Maßnahmen der Ganztagsschulen vom 15.6.2005;

Rheinland-pfälzische Rahmenvereinbarung über die Beteiligung Bildender Künstler an Maßnahmen der Ganztagsschulen vom 11.4.2005;

Rahmenvereinbarung mit der Architektenkammer Rheinland-Pfalz vom 17.3.2005;

Rahmenvereinbarung über die Gestaltung von außerunterrichtlichen Angeboten an neuen Ganztagsschulen durch Öffentliche Bibliotheken in kommunaler und kirchlicher Trägerschaft vom 9.6.2004;

Rahmenvereinbarung über Maßnahmen der Volkshochschulen an Ganztagsschulen vom 19.3.2004;

Rahmenvereinbarung zwischen dem Land Rheinland-Pfalz und dem Landesjagdverband Rheinland-Pfalz e.V. vom 15.3.2004;

Rheinland-pfälzische Rahmenvereinbarung über die Beteiligung des Internationalen Bundes (IB) an Maßnahmen der Ganztagsschulen vom 21.8.2003;

Rheinland-pfälzische Rahmenvereinbarung über die Dienstleistungen des THW in Ganztagsschulen vom 21.8.2003;

Rheinland-pfälzische Rahmenvereinbarung über die Beteiligung der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Tanzverbände (ADTV) an Maßnahmen der Ganztagsschulen vom 3.7.2003;

Rheinland-pfälzische Rahmenvereinbarung über die Beteiligung kommunaler Träger an Maßnahmen der Ganztagsschulen vom 28.4.2003;

Rahmenvereinbarung zwischen dem Land Rheinland-Pfalz und der Arbeitsgemeinschaft der rheinland-pfälzischen Handwerkskammern vom 17.12.2002;

Rahmenvereinbarung zwischen dem Land Rheinland-Pfalz und dem Arbeiter-Samariter-Bund Landesverband Rheinland-Pfalz e.V. (ASB) vom 13.9.2002;

Rahmenvereinbarung zwischen dem Land Rheinland-Pfalz und der Landwirtschaftskammer Rheinland-Pfalz vom 12.7.2002;

Rahmenvereinbarung zwischen dem Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend und dem Ministerium für Umwelt und Forsten vom 26.6.2002;

Rahmenvereinbarung zwischen dem Land Rheinland-Pfalz und der Landeszentrale für private Rundfunkveranstalter (LPR) Rheinland-Pfalz vom 21.6.2002;

Rahmenvereinbarung über die Mitarbeit im außerunterrichtlichen Angebot der Ganztagsschulen zwischen dem Land Rheinland-Pfalz und den rheinland-pfälzischen (Erz-)Diözesen Trier, Speyer, Mainz, Limburg und Köln vom 4.4.2002;

Rahmenvereinbarung über den Abschluss von Dienstleistungsverträgen in der Ganztagsschule zwischen dem Land Rheinland-Pfalz und den Evangelischen Kirchen im Land Rheinland-Pfalz vom 4.4.2002;

Rahmenvereinbarung zwischen dem Land Rheinland-Pfalz und dem Landesmusikrat

Interessant sind in diesem Zusammenhang vorrangig die Institutionen und Verbände aus dem Dritten Sektor, deren Mitglieder und Vertreter in den Schulen tätig sind.

Die Schulen entscheiden in diesem Zusammenhang selbst, wie viele außerschulische Fachkräfte oder Ehrenamtliche sie in die Ganztagschule einbeziehen:

„Mindestens die Hälfte, aber höchstens zwei Drittel des Nachmittagsangebotes an den neuen Ganztagschulen sollte nach ministeriellen Vorgaben von Lehrkräften abgedeckt werden. Die jeweilige Schule erhält zur Finanzierung der personellen Ausgestaltung der Angebote ein eigenes Budget, das von der Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Ganztagsangebot abhängt.“ (Andreas Blum 2006, S. 40)

Hieraus folgt, dass die meisten Fachkräfte des sonstigen pädagogischen Personals, die aus bürgerschaftlichen Organisationen und Verbänden kommen, honoriert werden – und damit nicht als Ehrenamtliche im eigentlichen Sinne gelten, sondern als Vertreter der Zivilgesellschaft (wie z. B. Übungsleiter aus Sportverbänden). Dies wird flankiert von rein ehrenamtlich Tätigen aus diversen Jugendverbänden, die in rheinland-pfälzischen Schulen mitarbeiten (vgl. ebd.).

Für die vorliegende Untersuchung ist relevant, dass Personen aus dem Dritten Sektor in das staatliche System Schule kommen; so entstehen Prozesse, die auf den Dritten Sektor zurückwirken. Beispielsweise lernen Schülerinnen und Schüler Vereine und Verbände der Zivilgesellschaft kennen; auf diese Weise können sie selbst motiviert werden, auch nach der Schule dort tätig zu werden, sei es als Mitglied oder in Form eines anderweitigen Engagements. All diese Verbindungen und Verflechtungen können durch die Einbeziehung des Dritten Sektors in die Ganztagschule gestärkt werden. Dies ist zu untersuchen.

Rheinland-Pfalz vom 4.4.2002;

Rahmenvereinbarung zwischen dem Landesverband der Musikschulen Rheinland-Pfalz (LVdM) und dem Land Rheinland-Pfalz über Dienstleistungen der Musikschulen an Ganztagschulen vom 4.4.2002;

Rahmenvereinbarung zwischen dem Land Rheinland-Pfalz und dem Landessportbund Rheinland-Pfalz vom 4.4.2002;

Rheinland-pfälzischer Rahmenvertrag „Ganztagschule“ zwischen dem Land Rheinland-Pfalz und den nachbenannten Spitzenverbänden der Freien Wohlfahrtspflege vom 1.4.2002. – Quelle: www.ganztagschule.rlp.de

Für Untersuchungen dieser Art stellt die Ganztagsschule Neuland dar, bietet doch diese Schulform eine ganze Fülle neuer Beteiligungsmöglichkeiten für alle Akteure. Hier, in der rheinland-pfälzischen Angebotsschule, sind die nachmittäglichen Abläufe nicht in dem Maße geregelt wie im vormittäglichen Bereich. Kritisch untersucht in diesem Zusammenhang die rheinland-pfälzische Serviceagentur⁴⁰ die praktizierten Partizipationsmöglichkeiten:

„Auffallend ist, dass an den Grundschulen keine SchülerInnenvertretungen eingerichtet sind, obwohl im Schulgesetz diese Möglichkeit eingeräumt ist.

Es gibt bis auf wenige Ausnahmen keine geregelte Beteiligung für Ganztags-Schülerinnen und -Eltern in den schulischen Gremien.

Bei nur 60 % der Schulen der Sekundarstufe 1 ist für die außerschulischen Fachkräfte ein Post- und Informationsfach im Lehrerzimmer.

Die häufigste Beteiligungsform für außerschulische Fachkräfte ist das regelmäßige persönliche Gespräch, meist mit dem an den Schulen verantwortlichen Ganztags-schulkoordinator.

Außerschulische Fachkräfte nehmen so gut wie nie an Konferenzen teil, trotz Einladung. Ca. 50 % der Schulen machen Umfragen zur Ermittlung der Wünsche der SchülerInnen, Eltern oder außerschulischen Fachkräfte. (...) Regelmäßige Beteiligungsformen für alle außerschulischen Fachkräfte gibt es nur in 10 - 15 % aller Schulen.“ (Quelle:

www.ganztaegig-lernen.de)

An diesen konstatierten Partizipations- und auch Kommunikationsdefiziten wird deutlich, dass außerschulische Partner das strukturierte staatliche System Schule „irritieren“. Mit anderen Professionen,

⁴⁰ Bei dieser Einrichtung handelt es sich um Agenturen in den Bundesländern, die den Aufbau von Ganztagsschulen unterstützen: „Schon der neudeutsche Name ‚Serviceagentur‘ zeigt, worauf es ankommt: Service (von lat. servire dienen) und Agentur (von lat. agere machen, können). Gefragt ist die Verbindung von Dienstleistung und regionalem Praxisbezug, also dem raschen Aufbauen neuer Strukturen für die Schulentwicklung in den Ländern und damit nicht zuletzt in den Kommunen: ‚Nah dran!‘ heißt ja auch der Auftrag für die Serviceagenturen in den Ländern. Nah dran an den Ländern, an den Kommunen und an den Schulen. Sie werden von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen des Programms ‚Ideen für mehr! Ganztägig lernen.‘ in enger Zusammenarbeit mit Bund und Ländern zur Unterstützung der Schulen mit ganztägigen Angeboten eingerichtet.“ Und weiter: „Anhand von Portraits stellen wir Ihnen jeden Monat die Regionale Serviceagentur eines Bundeslandes und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor. Sie erhalten Einblicke in die Arbeit der Serviceagenturen und erfahren mehr über die inhaltlichen Schwerpunkte und regionalen Unterstützungsangebote.“ – Quelle: www.ganztaegig-lernen.de

Rollenverständnissen und Zeitbudgets kommen außerschulische Fachkräfte in die Schule.

Neben dem Plädoyer für mehr Schülervertretungen in den Grundschulen ist aus Sicht der Serviceagentur Rheinland-Pfalz von Bedeutung, dass Ganztagschüler und deren Eltern sich in den vorhandenen Gremien beteiligen. Zudem schlägt sie vor, die Vernetzung außerschulischer Fachkräfte – und sei es beispielsweise über einen Stammtisch – zu organisieren. Vorhandene Strukturen sollen dabei berücksichtigt werden; vor allem Schülerinnen und Schüler sollen stärker einbezogen werden:

„Ebenso gibt es bereits Kontakte zur LandesschülerInnenvertretung zur Entwicklung von Ansätzen zur besseren Beteiligung von SchülerInnen. Hier gilt es, die Spielräume des Schulrechtes auszuschöpfen und schulspezifische Konzepte zu entwickeln, die darüber hinaus gehen und eventuell sogar übertragbar sind.“ (Ebd.)

In der Studie „Ganztagschule in Entwicklung“, die vom Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz herausgegeben wurde, werden auch Widersprüche und Zwänge für Schülerinnen und Schüler im Ganztag gesehen:

„Ein besonderes Problem stellt dabei die Autonomieproblematik dar: ein vorher wenig vorstrukturierter Lebensbereich der Schüler / -innen, nämlich die Freizeit am Nachmittag, wird aus deren Perspektive mit der Teilnahme an Ganztagschule zu einem Bereich, der verhältnismäßig stark von der Fortschreibung der Lehrer / -innen- bzw. Schüler / -innenrollen gekennzeichnet ist, die wiederum durch schulische Widersprüche und Zwänge geprägt sind.“ (Fritz-Ulrich Kolbe / Katharina Kunze / Till-Sebastian Idel 2007, S. 13)

Nach Kolbe, Kunze und Idel würden die Spielräume für Schülerinnen und Schüler und deren selbständiges Handeln im Laufe der Zeit zwar weiter ausgebaut, jedoch bleibe der Kritikpunkt auch weiterhin bestehen, dass schulpädagogische Arrangements „einfach so“ auf den Nachmittag übertragen würden. Der Bereich Freizeiterziehung müsse vielmehr konzeptionell erschlossen werden. Es wird auf weitergehende sozialpädagogische Ansätze verwiesen, wie beispielsweise die außerschulische Jugendarbeit:

„Veränderungspotenzial wird immer dort sichtbar, wo die Gestaltungsmöglichkeiten und die Eigenverantwortung der Schüler / -innen gestärkt werden, etwa indem diese eigenverantwortlich zwischen unterschiedlichen Unterstützungsangeboten wählen können oder wo abgestuft nach Reife und Leistungsfähigkeit unterschiedliche Lernarrangements mit zunehmenden Anteilen von Selbstverantwortlichkeit und Selbstständigkeit vorgesehen werden.“ (Ebd., S. 16)

Allerdings beziehe sich die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler nur auf jene Wahlmöglichkeiten, die Themenfestlegungen betreffen. In keinem Fall gebe es bei den untersuchten Schulen ein eigenständiges Handeln im Rahmen einer Projektdurchführung. Stark mit Zwang verbundene Arrangements aber führten im Ganztagsbereich zu Paradoxien, die „sich in fehlender Motivation, oppositionellem oder deviantem Verhalten bzw. einem Sich-Entziehen der Schüler / -innen manifestieren können.“ (Ebd., S. 18)

Neue Arrangements werden vorgeschlagen. Die Schülerinnen und Schüler benötigen nach Auffassung der Autoren Projekte, die zur Welt- und Sacherfahrung beitragen; dies ergänzt den Unterricht:

„Insgesamt stellt sich ein Spannungsfeld dar, das durch die Angebotsrahmung verstärkt wird: die imaginierte Freiwilligkeit der Ganztagsschuleteilnahme gerät aus Schülersicht zu einer Kolonialisierung jugendlicher Freiräume, wenn es nicht gelingt, gestaltoffene, thematisch nicht didaktisierte Erfahrungsmöglichkeiten zu schaffen. Antizipierbarer ‚Fluchtpunkt‘ dieser Entwicklungsrichtung wäre ein offener, nur punktuell von pädagogischer Kommunikation durchzogener Erfahrungsraum.“ (Ebd.)

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob dieser Erfahrungsraum nicht auch Verantwortungsrollen im Sinne von Klages anbieten und Schule so als Engagementraum verstanden werden kann. Das Schulleben engagiert zu gestalten, könnte Aufgabe dieses Erfahrungsraumes „Ganztagsschule“ sein. Dafür müssen die Rollen der Akteure anders gestaltet werden. Dies ermöglicht dann wiederum andere Interaktionen:

„Diese Qualität der Lernkultur wird dabei konsistent mit modifizierten Lehrer-Schüler-Beziehungen verbunden: mit einem weniger autoritätsgebundenen, in dieser Rollengestaltung flexibleren Umgang der Akteure mit Schülerinnen und Schülern.“ (Ebd., S. 42)

Dies weist auch auf die oben aufgestellte Hypothese hin, dass auf der Beziehungsebene die Lehrer-Schüler-Rollen im Ganzttag eine andere Ausgestaltung erfahren können.⁴¹ Dieter Wunder sieht zudem die Chance, dass Möglichkeiten des Lernens angeboten werden, die weder Vormittagsschule noch Elternhaus bieten können (vgl. Dieter Wunder 2006, S. 49ff.). Zudem hinterfragt er den Anspruch an Ganzttagsschule, wenn es zeitlich nur sehr begrenzte Nachmittagsangebote gibt (ca. 1 bis 2 Unterrichtsstunden täglich). Wunder stellt fest:

„Schule franst gegenüber ihrem Auftrag aus. Dies hat seinen Grund darin, dass dieser traditionelle Auftrag offensichtlich nicht mehr hinreichend legitimierbar ist, so dass neue Elemente in die Schule aufgenommen werden – die Ganzttagsschule ist dafür der geeignete Ort, weil diese Aufnahme risikolos ist. Verfolgt man diese Spur weiter, so muss dies entweder zu einer radikaleren Infragestellung bisheriger Schule führen, das traditionelle Curriculum also eingeschränkt werden oder sie wird als Irrtum aufgegeben, die Folgerung wäre, dass ein nicht-schulischer Ort für Jugendliche besser wäre.“ (Ebd., S. 63)

Auch hier zeigt sich, dass die Angebote der außerschulischen Kooperationspartner das System Schule „irritieren“.⁴² Schule verändert sich nachhaltig. Wolfgang Krieger stellt fest, dass gerade die Ganzttagsschule Freiräume zur Partizipation bietet:

„Für das Bildungsverständnis einiger Träger und Mitarbeiterinnen ist es auch von zentraler Bedeutung, dass die GTS <Ganzttagsschule> von den Schülerinnen und Schülern auch als Gelegenheit zur Erfahrung und Einübung demokratischer Praxis wahrgenommen werden kann. Mitgestaltung ist in besonderem Maße dort möglich, wo die Strukturen noch nicht so eingefahren sind, wo es noch etwas zu entscheiden gibt und wo die eigenen Standpunkte und

⁴¹ Die Autoren Kolbe, Kunze und Idel warnen davor, unkritisch die Reformpädagogik zu übernehmen: „Mit einer schlicht reformpädagogischen Interpretation derart, dass mit mehr solcher Selbständigkeit auch mehr Autonomie für die Schüler im Sinne freier Selbstregulation verbunden sei, läuft man deshalb Gefahr, einer Selbstillusionierung aufzusitzen. Gerade die Beurteilung reformpädagogisch motivierter Lehrer / -innen könnte so vorschnell mit der Wirkung von mehr ‚Selbststeuerung‘ zu Unrecht mehr Selbständigkeit verbinden, weil die gewonnene Selbstverantwortlichkeit zugleich auch eine andere, den Rahmenbedingungen verpflichtete Seite besitzt.“ (Fritz-Ulrich Kolbe / Katharina Kunze / Till-Sebastian Idel 2007, S. 47) „Selbststeuerung“ wird in dieser Studie als selbstgesteuertes Lernen der Schüler interpretiert und nicht als „Selbststeuerung“ der Schule, wie Pankoke sie vorgeschlagen hat.

⁴² Dies bedeutet aber, dass der Ganzttag, systemtheoretisch gesprochen, keine Selektion vornimmt und trotzdem im System Schule, die selektiert, stattfindet. Hier eine einleuchtende systemtheoretische Erläuterung zu finden, soll auch Aufgabe dieser Arbeit sein.

Bedürfnisse von Interesse sind. Hier bietet die Ganztagsschule neue Chancen der Partizipation, der Mitbestimmung und der Übernahme von Verantwortung.“ (Wolfgang Krieger 2007, S. 80)

Für den Erfolg von Partizipation und Mitbestimmung im Rahmen des Ganztags sind Schülerinnen und Schüler und deren Akzeptanz dafür von hoher Bedeutung. So muss den Schülern zum Beispiel auch schriftlich vorgelegt werden, welche Wahlmöglichkeiten sie haben. Wolfgang Krieger sieht zudem die Möglichkeit, die Eltern stärker im Ganztag einzubeziehen und schlägt als Ort der Aktivierung Elternabende vor:

„Elternabende bieten im Übrigen vielleicht auch die Gelegenheit, in Projekt- und Freizeitangeboten die Mitwirkung von Eltern zu initiieren, die im Bereich des Unterrichts nicht möglich ist.“ (Ebd., S. 83)

Krieger plädiert weiter für die Notwendigkeit, dass sich die Öffnung nach außen mit der Öffnung nach innen verbindet:

„Die neuen Verbindungen der Schule nach draußen bewirken auch Veränderungen in der Schule selbst. Wenn die Angebote außerschulischer Partner in die Schulkonzeption stimmig integriert und mit den unterrichtlichen Zielen verbunden werden sollen, so muss sich mit der Öffnung nach außen auch eine Öffnung nach innen vollziehen.“ (Ebd., S. 65)

Die „Schule als Lebensort“ sei gefordert; es gehe nicht nur um die Erweiterung der Angebotsinhalte durch außerschulische Partner, sondern ebenso sei ein integratives Konzept zur Schulentwicklung gefordert – denn „erst die Öffnung der Schule nach draußen kann Schule im vollen Wortsinne und umfassend zu einem ‚Ort des Lebens‘ machen.“ (Ebd., S. 86)

3.1.2 Zusammenfassung

Es existieren zahlreiche institutionelle Arrangements, die bürgerschaftliches Engagement in der Schule ermöglichen. In Rheinland-Pfalz können über die Ganztagsschule sonstige pädagogische Fachkräfte des Dritten Sektors in der Schule mitarbeiten. Kooperationsvereinbarungen auf Landesebene erleichtern den Zugang zu den Schulen. Sie sind in wesentlich größerer Anzahl mit den Akteuren des Dritten Sektors

abgeschlossen worden als in Nordrhein-Westfalen. Davon profitiert auch die Einzelschule vor Ort.

Zudem wird allen sonstigen pädagogischen Mitarbeitern eine Fortbildung angeboten. Diese Fortbildung findet in anerkannten Weiterbildungsinstitutionen des Landes statt und soll auf die schulischen Bedingungen vorbereiten. Auch die Kooperationspartner selbst bilden ihre pädagogischen Fachkräfte weiter und begleiten ihren Weg in die Schule.

Für die Schulen in Rheinland-Pfalz gibt es ein hohes Selbststeuerungserfordernis. Sie entscheiden selbst, wie viele außerschulische Fachkräfte oder Ehrenamtliche sie in die Abläufe einer Ganztagschule einbeziehen. Die Entscheidungshoheit in die Hände der Einzelschule zu legen, scheint ebenfalls ein wichtiges Arrangement für die stetig notwendige Weiterentwicklung von Kooperationsbeziehungen zu sein.

3.1.3 Nordrhein-Westfalen

Die Autonomie der Schule wird auch in Nordrhein-Westfalen immer intensiver angestrebt. Auch bei diesem Vorgehen ist, im Sinne von Pankoke, ein hohes Maß von Selbststeuerung erforderlich. In Rheinland-Pfalz ging die Umsetzung der Ganztagschule im gesamten Bundesland wesentlich früher und umfassender als in Nordrhein-Westfalen vonstatten. Grundsätzliche Ideen zur Ganztagschule und auch ihr Beitrag zur Stärkung der Engagementbereitschaft der Schülerinnen und Schüler sind im Bericht der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (auch die sog. „Rau-Kommission“ genannt) aus dem Jahre 1995 ausführlich dargelegt worden. Die Kommission analysierte den gesellschaftlichen Wandel und die Ansprüche an ein modernes Bildungssystem:

„Die Landesverfassung Nordrhein-Westfalens benennt als eines der wichtigsten Erziehungsziele, die Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken. Anknüpfend hieran formulieren Richtlinien für den Unterricht, dass die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, ‚sozial verantwortlich zu urteilen, zu entscheiden und zu handeln‘. Zu den grundlegenden Aufgaben von Erziehung und Unterricht in den Schulen gehört deshalb neben der Hilfe zur Entfaltung von

Individualität und individuellen Fähigkeiten gleichrangig die Förderung des Aufbaus sozialer Verantwortung. Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Übernahme von Verantwortung sind in diesem Verständnis Erziehungsziele, die notwendig zusammengehören und in diesem Zusammenhang auch in der alltäglichen Praxis erfahren werden müssen. Dies gelingt am besten, wenn die institutionellen Rahmenbedingungen Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme auch bei der Regelung der eigenen schulbezogenen Angelegenheiten – der individuellen wie der gemeinsamen – nicht nur zulassen, sondern begünstigen und einfordern.“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 61)

Neben pädagogischen Gründen gebe es auch andere Ursachen, um über „Schulautonomie“ zu debattieren. Die Debatte vollziehe sich in einem Kontext, der das Verhältnis von Selbstbestimmung und Verantwortung in zahlreichen zivilgesellschaftlichen Bereichen neu bestimme. Das Schulmodell unterliege veränderten Steuerungsbedingungen:

„Entstehen soll eine flexible und auf kontinuierliche Qualitätsverbesserung ausgerichtete lernende Organisation. Diese kann sich in dem Maße entwickeln, wie sie zugleich den Einzelnen und seine persönliche Entwicklung fördert. Systematische Personalentwicklung und partizipationsorientierte Personalführung spielen deshalb eine wichtige Rolle.“ (Ebd., S. 63)

Betont wird, dass das Schulmitwirkungsgesetz des Landes an Eigenverantwortung orientiert sei. Verstärkte Partizipation aller Beteiligten solle eine Vertrauenskultur in der Schule fördern:

„Selbstgestaltung und Selbstverantwortung bilden die notwendige Grundlage eines Systems, in dem Gemeinsamkeit nicht durch Fremdregulierung, sondern primär durch Selbstorganisation, Selbstbindung und Selbstverpflichtung hergestellt wird.“ (Ebd., S. 68)⁴³

Zur Konkretisierung der Öffnung von Schule entwarf das nordrhein-westfälische Kultusministerium bereits 1988 ein Rahmenkonzept. Der Ausgangspunkt ist die pädagogische Kreativität der Schulen:

„Dort, wo Schulen bereits eigene pädagogische Ideen und Konzepte entwickelt haben, sollen Lehrerinnen und Lehrer ermutigt werden, in ihren Aktivitäten fortzufahren; an den

⁴³ Dieses Konzept geht in jene Richtung, die Eckart Pankoke als „Selbststeuerung“ definiert und vorgeschlagen hat, wobei Pankoke auch die Öffnung einer Organisation als relevanten Bezugspunkt für „Selbststeuerung“ postuliert.

Schulen soll angeregt werden, bewährte Formen einer Öffnung und Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts zu erproben. Eine Dokumentation vorhandener Ansätze, der Austausch von Erfahrungen und die gemeinsame Reflexion sollen die Schulen auf Ideen bringen, Hilfen anbieten und Eltern, Schulträger und außerschulische Partner fördern. Die Unterstützung von Bemühungen zur Eigengestaltung von Schule in ihrem Umfeld ist damit das zentrale Anliegen des Konzeptes.“ (Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1988, S. 7)

In diesem Rahmenkonzept wird gefolgert, dass sich die Öffnung – sei sie angestoßen von Lehrern oder von Schülerinnen und Schülern – nach innen und außen pragmatisch vollziehe. Die Öffnung verbessere nachweislich das Verhältnis der an den Schulen Beteiligten zueinander. Zudem werde die Akzeptanz im Nahfeld erhöht und die Aktivitäten werden transparenter:

„Die Initiativen an den Schulen sind in der Regel an Einzelaktivitäten und Einzelpersonen gebunden, deren persönliche Fähigkeiten und Einstellungen oft über Art und Erfolge der Verbindung nach außen entscheiden; die Offenheit gegenüber der Außenwelt der Partner ist noch kein selbstverständlicher Teil der Lehrerrolle.“ (Ebd., S. 13)⁴⁴

Es wird hier der Fokus auf die Lebenswelt der Schüler gerichtet:

„Wenn sich Schule auf intensive Kontakte mit der sie umgebenden Lebenswelt einlässt, dann eröffnen sich ihr neue Perspektiven, ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag gerecht zu werden.“ (Ebd., S. 18)

Schule wird als Begegnungsstätte gedacht. Durch die Begegnungen zwischen den Generationen, mit verschiedenen sozialen Gruppen und mit Vereinen, Verbänden und politisch arbeitenden Initiativen sollen Anregungen in die Schule geholt werden – diese können anschließend auch auf die Umwelt zurückwirken:

„Die Auswirkungen schulischer Arbeit auf andere gesellschaftliche Bereiche bewirken ein unmittelbares Interesse außerschulischer Institutionen an der Qualität von Schule. Wer das Lernen gelernt hat, wird nicht nur flexibler den beruflichen Anforderungen gerecht, sondern partizipiert ganz anders an Einrichtungen wie Volkshochschulen, kirchlicher, gewerkschaftlicher oder sportlicher Bildungsarbeit o. ä.; wer in der Schule erfahren hat, wie Konflikte gelöst oder Interessen erkannt bzw. durchgesetzt werden

⁴⁴ Hieran wird ersichtlich, wie wichtig der Rollenbegriff innerhalb der Schule ist.

können, wird leichter in der Lage sein, im Gemeindeleben, in Parteien oder in politischen Bewegungen eine aktive und mündige Rolle zu spielen, und wer in einer gemeinwesenorientierten, offenen Schule gelernt hat, was Jugendfürsorge, kommunale Gleichstellungsstellen, Arbeitsverwaltung, Sozialhilfe, Drogenberatungsstellen, kirchliche, kommunale, freie Kultureinrichtungen, Sportorganisationen etc. sind, wird es leicht haben, die Leistungen dieser Einrichtungen zu erkennen und sinnvoll zu nutzen.“ (Ebd., S. 26)

Das Rahmenkonzept aus dem Jahre 1988 schlug ein pädagogisches Konzept vor, das hier nicht Gegenstand der Untersuchung ist (vgl. ebd., S. 21ff.) Gleichzeitig wurde ein Landesprogramm unter den Titel „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (GÖS), das die Öffnung der Schule begleiten sollte, als Modellvorhaben vorgeschlagen (vgl. ebd., S. 29ff.).

Das dafür notwendige Rahmenkonzept wurde vom damaligen Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen erlassen. Das Programm wurde zunächst mit Einzelmaßnahmen und Modellvorhaben gestartet. Seit dem Schuljahr 1996/97 wurde es in ein landesweites Ausschreibungsverfahren umgewandelt, das beim Landesinstitut für Schule und Weiterbildung angesiedelt wurde. In der Zeit von 1996 bis 2004 wurden insgesamt mehr als 5 Millionen Euro für das „GÖS-Programm“ verwendet. 95 % der Kommunen in Nordrhein-Westfalen partizipierten an diesem Programm und über 6.000 Einzelprojekte in den Schulen erhielten Zuwendungen (vgl. www.bildungsportal.nrw.de):

„Die Vielzahl der Bewerbungen führte regelmäßig dazu, dass die Antragssummen nur zum Teil bewilligt werden konnten. Folgende Kriterien wurden besonders geprüft:

- Schule als Lebens- und Erfahrungsraum;
- Handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen – im Unterricht;
- Förderung von Schlüsselqualifikationen und bürgerschaftlichem Engagement;
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (regional und / oder international);
- Beitrag zur Schul(-Programm)-Entwicklung.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, o. J., S. 6)

Öffnung wurde nicht nur „nach außen“ hin verstanden, sondern es ging ebenso um Partizipation von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern – und damit um die „Öffnung nach innen“. Die geförderten Schulen

wurden zum Erfahrungsaustausch eingeladen. Die Schulen dokumentierten ihre Tätigkeiten in Berichten, die teilweise auf der Homepage www.bildungsportal.nrw.de online gestellt wurden.

Das GÖS-Programm ermöglichte einen Erfahrungsaustausch zwischen den Schulen. Es wurden GÖS-Berater eingesetzt, die die Schulen für Einzelprojekte berieten. Die Dokumentationen der Schulen waren wichtig für die Weiterentwicklung des Programms. Durch die Einrichtung einer Datenbank konnten interessierte Schulen sich über erfolgte Projekte online informieren und eigene Konzepte entwickeln.

Das GÖS-Programm hat die Öffnung der Schulen in Nordrhein-Westfalen angestoßen und zu neuen institutionellen Arrangements der Schulen beigetragen. Aus den GÖS-Projekten entwickelten sich teilweise kontinuierliche Beiträge für den sich anschließenden Ganztagsbetrieb von nordrhein-westfälischen Grundschulen. Das GÖS-Programm setzte auf die Initiative vor Ort in der Einzelschule und ebenso auf den vielzitierten Schneeball-Effekt, der engagierte Einzelpersonen und deren schulisches Engagement ins Blickfeld nahm. Außerdem konnte das GÖS-Programm für Ganztagsgrundschulen mit IZBB-Mitteln des Bundes zum Ausbau der Ganztagsgrundschulen (Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“) kombiniert werden. Nicht zuletzt aus diesem Grund konnten sich die Ganztagsgrundschulen seit dem Schuljahr 2003 / 2004 in Nordrhein-Westfalen kontinuierlich ausbreiten.⁴⁵ Dabei geschieht die Steuerung des Ganztagskonzeptes vor Ort in den Kommunen. Das GÖS-Programm wurde so zum Vorläufer der Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen. Das Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung war wiederum für Nordrhein-Westfalen der konkrete Anlass, das vorhandene Ganztagsangebot weiter auszubauen:

„Im Schuljahr 2002 / 03, zu Beginn des IZBB, arbeiteten in Nordrhein-Westfalen rund 600 Schulen im Ganztagsbetrieb. Bis zum Schuljahresbeginn 2005 / 06 sind im Rahmen des IZBB rund 700 weitere Schulen gefördert worden. Im Schuljahr 2006 / 07 gibt es inzwischen rund 2.200 offene Ganztagsgrundschulen im Primarbereich sowie 100 zusätzliche Ganztags Hauptschulen und weitere 25 Ganztagsförder-

⁴⁵ Die Ergebnisse und die Jahresberichte für alle Bundesländer sind zu finden unter www.ganztaegig-lernen.de mit dem Titel „Ganztagsgrundschulen – Das Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung (IZBB) 2003 - 2009“.

schulen, die alle mit IZBB-Mitteln gefördert worden sind bzw. gefördert werden. Der Förderschwerpunkt mit Einführung des IZBB lag zunächst auf offenen Ganztagschulen im Primarbereich. Ergänzend werden mittlerweile auch Hauptschulen und Förderschulen mit erweitertem Ganztagsbetrieb ausgebaut; die ersten Maßnahmen dazu starteten Anfang 2006. Bis zum Schuljahr 2007 / 08 werden bis zu drei Viertel aller Schulen im Primarbereich zur offenen Ganztagschule ausgebaut. Bis 2010 sollen mehr als 200.000 Plätze zur Verfügung gestellt werden, d. h. Plätze für rund ein Viertel der Kinder im Grundschulalter.“ (Holger Quellenburg 2007, S. 30f.)

Die Kosten für die Ganztagschule teilen sich das Land und die Kommune. Die Kommune kann ihren Anteil über Elternbeiträge erbringen:

„Die offene Ganztagschule im Primarbereich erhält einen 70-prozentigen Personalkostenzuschlag auf die Lehrergrundstellen, den sich Land und Kommune im Verhältnis von 5 zu 2 teilen. Ein Teil des Zuschlags wird in Form von Lehrerstellen zugewiesen. Die Kommune kann ihren Eigenanteil über Elternbeiträge erbringen. Die neuen Haupt- und Förderschulen mit erweitertem Ganztagsbetrieb erhalten einen 30-prozentigen Lehrerstellenzuschlag, der zu einem Drittel für Verträge mit außerschulischen Partnern genutzt werden kann. Alle anderen Ganztagschulen, die bereits vor Beginn des IZBB bestanden, erhalten einen 20-prozentigen Lehrerstellenzuschlag (einige Förderschulen 30 %).“ (Ebd., S. 31)

Die Beschäftigten in der offenen Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen können zwischen einschlägig und nicht einschlägig pädagogisch qualifiziertem Personal unterschieden werden:

„Die Gruppe der pädagogisch nicht einschlägig qualifizierten Mitarbeiter / -innen leitet im offenen Ganztags etwa 35 % aller Stunden, wobei neben den Übungsleiter(innen)n (55 %) auch Studierenden und Schüler / -innen (37 %) sowie Hauswirtschaftler / -innen (35 %) vergleichsweise häufig anzutreffen sind. (...) Zu den pädagogisch nicht einschlägig qualifizierten Mitarbeiter / -innen, die als weitere Kräfte (Ergänzungskräfte) – wie bereits in der Pilotstudie – einen gewissen Umfang der Mitarbeit im offenen Ganztags verzeichnen, gehören Berufe / Tätigkeitsfelder wie Imker / -in und Gärtner / -in, Krankenschwester und Bibliothekar / -in, EDV-Spezialist / -in, Handwerker / -in, Schachlehrer / -in oder Küchenkraft. Insgesamt ist also die Personalvielfalt sehr ausgeprägt, wobei sich, wie oben bereits angedeutet, keine Unterschiede zwischen verschiedenen Trägern des offenen Ganztags ausmachen lassen.“ (Karin Beher / Hans Haenisch / Claudia Hermens / Gabriele Nordt / Gerald Prein / Uwe Schulz 2007, S. 25f.)

Das Land Nordrhein-Westfalen hat einige Rahmenvereinbarungen⁴⁶ mit den großen freien Trägern abgeschlossen, die entsprechendes Personal zur Verfügung stellen. Zu den relevanten Kooperationspartnern zählen die Wohlfahrtsverbände mit einem Anteil von über 80 %, gefolgt von Kirchen, Elternvereinen und Jugendverbänden; Kirchen besitzen in den Landkreisen und in Kommunen ohne eigenes Jugendamt eine größere Relevanz.

⁴⁶ Rahmenvereinbarung „Musik“ zwischen dem Landesmusikrat Nordrhein-Westfalen, dem Landesverband der Musikschulen Nordrhein-Westfalen, dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder und dem Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport über die Zusammenarbeit an offenen Ganztagsgrundschulen vom 18.7.2003; Rahmenvereinbarung „Sport“ zwischen dem Landesportbund und dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder und dem Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen über die Zusammenarbeit an offenen Ganztagsgrundschulen vom 18.7.2003;

Rahmenvereinbarung „Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege“ zwischen den Spitzenverbänden der Freien Wohlfahrtspflege und dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder über die Zusammenarbeit an offenen Ganztagsgrundschulen im Februar 2004;

Rahmenvereinbarung „Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit NRW e.V.“ zwischen der Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit NRW e.V. und dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder über die Zusammenarbeit an offenen Ganztagsgrundschulen im Juni 2004;

Rahmenvereinbarung „(Erz-)Bistümer und Diözesan-Caritasverbände sowie Evangelische Landeskirchen und ihre Diakonischen Werke“ der (Erz)Bistümer und Diözesan-Caritasverbände sowie Evangelischen Landeskirchen und ihren Diakonischen Werken mit dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen über die Zusammenarbeit an offenen Ganztagsgrundschulen vom 23.9.2004;

Rahmenvereinbarung „Verband der Bibliotheken des Landes Nordrhein-Westfalen“ zwischen Ministerium für Schule, Kinder und Jugend des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Verband der Bibliotheken Nordrhein-Westfalen zur Zusammenarbeit in offenen Ganztagsgrundschulen vom 31.3.2005;

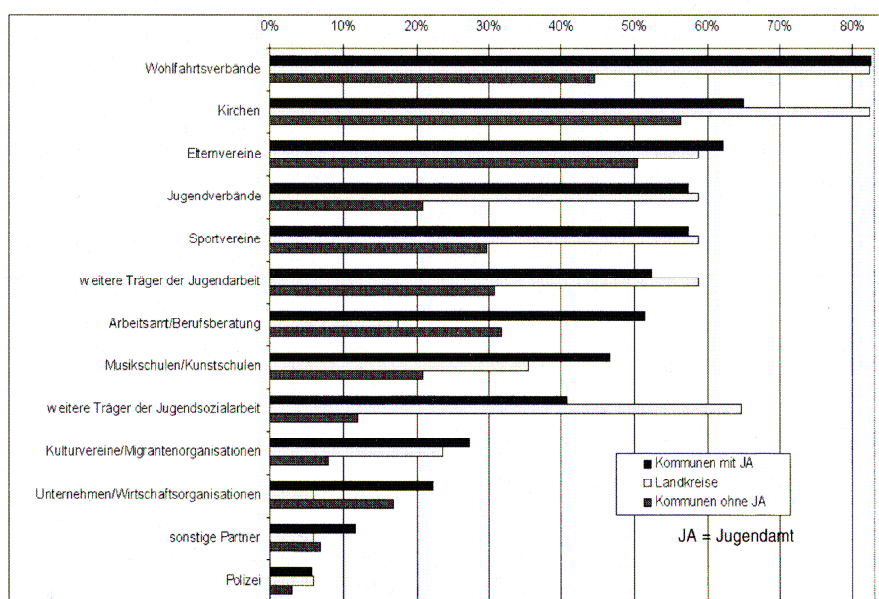
Rahmenvereinbarung „Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Nordrhein-Westfalen e.V.“ zwischen Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Umwelt und Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz des Landes Nordrhein-Westfalen und der Arbeitsgemeinschaft Natur und Umweltbildung Nordrhein-Westfalen zur Zusammenarbeit in offenen Ganztagsgrundschulen im März 2005;

Rahmenvereinbarung „Landfrauenverbände Nordrhein-Westfalen e.V.“ zwischen Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Umwelt und Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz des Landes Nordrhein-Westfalen und den Landfrauenverbänden Nordrhein-Westfalen (Westfälisch-Lippischer LandFrauenverband e.V. und Rheinischer LandFrauenverband e.V.) zur Zusammenarbeit in Ganztagsgrundschulen und Ganztagsangeboten vom 6.12.2007;

Rahmenvereinbarung „Museen“ zwischen Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Arbeitskreis Museumspädagogik Rheinland und Westfalen e.V., dem Verband Rheinischer Museen e.V. und der Vereinigung Westfälischer Museen e.V. zur Zusammenarbeit in Ganztagsgrundschulen und Ganztagsangeboten, ohne Datum. – Quelle: www.bildungsportal.nrw.de

Ulrich Deinet und Maria Icking haben darüber hinaus eine landesweite Befragung der Kommunen durchgeführt und sie nach ihren Kooperationen befragt (siehe Abb. 2). In dieser Befragung haben die Kommunen vor allem die Themen Gewalt- und Suchtprävention als bedeutsam eingestuft und „Themenbereiche, die eher zur Jugendarbeit gezählt werden können (geschlechtsspezifische Arbeit, Peereducation, erlebnispädagogische Projekte, Partizipation / Beteiligung) sind (...) von geringerer Bedeutung.“ (Ulrich Deinet / Maria Icking 2005, S. 17)

Abb. 2: Beteiligung freier Träger und anderer Kooperationspartner



Quelle: Ulrich Deinet / Maria Icking 2005, S. 18

Deinet und Icking empfehlen zudem eine weitergehende qualitative Forschungsstrategie, um ausführlicher die Qualität der Kooperationen untersuchen zu können.

Auch die wissenschaftliche Begleitstudie zur Offenen Ganztagsstudie bestätigt die starke Beteiligung der Wohlfahrtsverbände. Allerdings gibt es Unterschiede zwischen Stadt und Land, wie folgendes Zitat zeigt:

„In diesem Zusammenhang ist interessant festzustellen, dass die Eltern- und Fördervereine als Träger des offenen Ganztags in den ländlichen Gebieten und den Ballungsrandzonen überrepräsentiert sind, während freie Träger der Jugendhilfe in Großstädten und Ballungsgebieten eine Überrepräsentanz aufweisen.“ (Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2006, S. 6)

Als weitere außerschulische Kooperationspartner sind die Sportvereine am stärksten vertreten.

Ungefähr 20 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der Grundschule nutzen laut dieser Studie in Nordrhein-Westfalen die Ganztagsangebote mit steigender Tendenz. Der Ganzttag wird von unterschiedlichen Statusgruppen genutzt:

„Weiterhin ist der Besuch des Ganztags abhängig von Erwerbstätigkeit und *sozialem Status* und hiermit korrespondierenden Zusammenhängen: Eltern, deren Kinder in den Ganzttag gehen, haben vergleichsweise gute Bildungsvoraussetzungen, eher einen mittleren und hohen Berufs- und Sozialstatus und sind eher beide erwerbstätig (bzw. bei den Alleinerziehenden ein Elternteil). Zugleich sind im Ganzttag allerdings auch Kinder überrepräsentiert, bei denen die Eltern *Schulprobleme* sehen, wenngleich diese Gruppe eher aus Haushalten mit niedrigem sozialem Status kommt.“ (Ebd., S. 9 – Hervorhebung im Original)

Besonders auffällig ist, dass der Anteil der Kinder aus Familien mit ALG II- / SGB XII-Empfängern eher geringer ist. Die Kostenfrage sei der relevante Grund. In Nordrhein-Westfalen gilt eine Höchstgrenze für den Elternbeitrag seit dem 1. August 2006 von 150 Euro:

„Etwa ein Viertel aller Schulen gibt zum Erhebungszeitpunkt an, einen einheitlichen Beitragssatz für alle Eltern vorzuhalten (dieser liegt im Durchschnitt bei 49 Euro). 76 Prozent der befragten Schulen bieten den Eltern einen gestaffelten Beitragssatz an.“ (Ebd., S. 10)

Dem Ziel der Kompensation sozialer Benachteiligung durch die Teilnahme am Ganzttag wird in Nordrhein-Westfalen noch nicht vollständig entsprochen. In Rheinland-Pfalz ist die Teilnahme am Ganzttag für alle bis auf das Mittagessen kostenlos (s. o.). Die Befragung der Kinder in der nordrhein-westfälischen Studie für Offene Ganztagsgrundschulen (OGS) ergab, dass vor allem eine zeitliche Anpassung notwendig erscheint, die mit der Entwicklung einer Partizipationskultur einhergehen sollte (vgl. ebd., S. 21). Die tatsächliche Partizipation der Kinder im Ganzttag wurde untersucht und wie folgt zusammengefasst:

„Im Spiegel der *Struktur- und Profilerhebung* lassen sich die befragten Schulen insgesamt in zwei etwa gleich große Gruppen (kombiniert n=333) aufteilen, die sich darin unterscheiden, dass die Kinder dort entweder nicht mitbestimmen oder aber mitbestimmen können (während sie

in beiden Gruppen durchaus nach ihrer Meinung gefragt werden). In den Schulen mit Mitbestimmung der Kinder kann festgestellt werden, dass (a) hier auch Eltern tendenziell stärker beteiligt werden und (b) die Schulleitungen den Grad der Zielerreichung für den offenen Ganzttag positiver einschätzen.“ (Ebd., S. 28 – Hervorhebung im Original)

Bei Verhaltensregeln und ebenso bei der Gestaltung der Räume können Kinder im offenen Ganzttag häufig mitbestimmen. Bei der Angebotsauswahl und -gestaltung werden Schülerinnen und Schüler ebenfalls sehr häufig nach ihrer Meinung befragt. Bei den Regeln für die Hausaufgabenbetreuung und bei der Gestaltung des Schulgeländes dürfen sie jedoch nur in geringem Maße mitbestimmen und sehen sich auch kaum als diejenigen an, die mitentscheiden dürfen:

„Allein rund 51 % der Kinderbewertungen entfallen auf das Cluster mit niedrigem Beteiligungsgrad. Demgegenüber liegt der Anteil der Kinder, die den Partizipationsgrad als hoch bewerten, lediglich bei 8 %.“ (Ebd., S. 29)

Auch in den qualitativen Interviews, die im Rahmen der Untersuchung durchgeführt worden sind, wurde das Partizipationsbedürfnis der Schülerinnen und Schüler deutlich:

„Im Kontrast zu den geringen Möglichkeiten wird in den Interviews deutlich, dass die Kinder Angebote der Mitgestaltung und Beteiligung positiv einschätzen und in ihren Veränderungswünschen auch benennen. Geeignete Konzepte, die solche Impulse aufgreifen, basieren unter anderem auf der Einführung von Ritualen, die den Kindern zugleich Orientierung und Gestaltungsraum ermöglichen. Formen eines regelmäßigen Feedbacks zu allen Bereichen des Ganztags (Mittagessen, Hausaufgaben, Angebote, selbstbestimmte Aktivitäten) und zur Zufriedenheit mit den Pädagog(inn)en gehören zur unverzichtbaren Basis. Eine gelebte Anerkennungskultur eröffnet Mitgestaltung und fordert Mitverantwortung im Sinne einer konsequenten Teilhabe an der Lebenswelt der offenen Ganzttagsschule.“ (Ebd., S. 29f.)

Die Mitwirkung der Eltern ist noch schwächer ausgeprägt als die Mitgestaltung der Schülerinnen und Schüler. Bei der Auswahl der Angebote werden sie gelegentlich einbezogen; hier existiert noch ein erheblicher Nachholbedarf:

„Entgegen dieser eher schwach ausgeprägten Mitwirkungskultur im offenen Ganzttag legen die Einschätzungen der Schulleitungen nahe, dass gerade die Mitwirkung von Eltern

ein ernstzunehmendes Veränderungspotenzial für die offene Ganztagschulen mit sich bringt.“ (Ebd., S. 30)

Die Eltern selbst sehen ebenfalls kaum eine Mitwirkungsmöglichkeit im Ganztag:

„Werden die Aussagen beider Elterngruppen miteinander verglichen, so zeigen sich zwischen ihnen im Hinblick auf die traditionellen Formen der Elternmitwirkung wie Elternnachmittage / -abende, Elternsprechtage sowie Schulfeste und -Veranstaltungen keine nennenswerten Unterschiede. Differenzen werden allerdings in all den Bereichen deutlich, in denen es um eine aktive Mitwirkung an Angeboten wie Kursen, Projekten, bei der Unterrichtsgestaltung bei Ausflügen sowie bei Elternstammtischen geht: Hieran beteiligen sich Nicht-OGS-Eltern deutlich häufiger als OGS-Eltern. Dies ist vermutlich auf das unterschiedliche Zeitbudget der beiden Gruppen – bedingt durch die häufigere Erwerbstätigkeit von OGS-Eltern – zurückzuführen.“ (Ebd.)

Diesen zeitlichen Restriktionen von Eltern zu entsprechen und sie trotzdem an der Gestaltung des Schullebens partizipieren zu lassen, stellt eine große Herausforderung dar. Die Studie beschreibt erforderliche Veränderungen aus Sicht der Beteiligten im Ganztag. Die Mehrheit der Eltern, ca. 80 %, sieht die Notwendigkeit, dass der Ganztag noch weiter entwickelt werden muss. Neben verbesserter Förderung des einzelnen Kindes und einer Verbesserung der personellen Rahmenbedingungen steht Weiteres auf der Agenda:

„Und schließlich erachten rund drei Viertel der Eltern die Optimierung des Informationsflusses zwischen Elternhaus und Schule für erforderlich. Die Eltern scheinen – wie dieses Ergebnis nahe legt – nur unzureichend in den Kommunikationsprozess über den Ganztag eingebunden zu sein. Hierin könnte auch ein Grund für die von Seiten der Schulleitung beschriebenen Partizipationsdefizite liegen.“ (Ebd., S. 41)

3.1.4 Zusammenfassung

In Nordrhein-Westfalen ging die Selbststeuerung der Schule mit einer Öffnung nach außen einher, nämlich von der so genannten Rau-Kommission 1995 über das Projekt „Selbstständige Schule“ bis zur Offenen Ganztagsgrundschule.

Zum Vorläufer der Ganztagsschule gestaltete sich das Programm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“, kurz GÖS-Programm genannt, das seit dem Schuljahr 1996 / 1997 realisiert wurde und entsprechende Projekte finanzierte. Den tatsächlichen Startschuss für die offene Ganztagsschule gab schließlich das „Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung ab dem Schuljahr 2003 / 2004.

Die Ganztagsschule in Nordrhein-Westfalen entwickelt sich weiter. Neben der Grundschule werden zunehmend die Hauptschulen und Förderschulen stärker in das Ganztagskonzept der Landesregierung einbezogen, und es kommt in allen 54 Kreisen und kreisfreien Städten – allerdings in gebundener Form – zu je zwei Ganztagsgymnasien und Ganztagsrealschulen.

3.1.5 Zwischenresümee

Beide Bundesländer – sowohl Rheinland-Pfalz als auch Nordrhein-Westfalen – sind sehr bewusst den Schritt der Öffnung der Schule gegangen, um das Erziehungssystem zu modernisieren. Dabei haben sie unterschiedliche Strategien eingeschlagen. Rheinland-Pfalz setzte noch vor PISA deutliche Zeichen in Richtung Ganztagsschulen; ausschlaggebend dafür war auch, dass Ganztagsschulen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtern.

In Nordrhein-Westfalen hat sich der Trend langsam und stetig entwickelt. So sind in Nordrhein-Westfalen frühzeitig inhaltliche Konzepte entwickelt worden, wie das oben erwähnte Rahmenkonzept aus dem Jahre 1988 oder der Bericht der Bildungskommission beim Ministerpräsidenten des Landes (1995) zeigen, doch die Umsetzung erfolgte nur zögerlich; die Größe des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen ist sicherlich dabei zu berücksichtigen, schnelle Entscheidungen (und vor allem ihre Umsetzung) in der Schulpolitik benötigen ihre Zeit. Zudem war das Feld der Schulpolitik auch parteipolitisch stets umstritten und Schauplatz ideologischer Kämpfe.

Beiden Bundesländern, Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen, haben die Mittel der Bundesregierung geholfen, die Konzepte für Ganztagschulen baulich umzusetzen. Auch aus dem Wechsel der parteipolitischen Verantwortung in Nordrhein-Westfalen (im Jahre 2005) resultierte keine Abkehr vom Ziel des Ausbaus der Ganztagschule.

Im Rahmen der bundesweiten Studie „Ganztagschule in Deutschland“ (StEG) wurde belegt, dass sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an der Ganztagschule erheblich ausgeweitet hat. Die Ganztagschule ist somit ein Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie, Bildung und Beschäftigung – und damit ein gesellschaftlicher Modernisierungsbeitrag (vgl. Heinz Günter Holtappels / Eckhard Klieme / Thomas Rauschenbach / Ludwig Stecher 2007).

3.2 Öffnung nach außen: Kooperationen mit externen Partnern

3.2.1 Vereine

Die bundesweit durchgeführte Studie „Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘“ (StEG) erschien zu jenem Zeitpunkt (nämlich 2007), als ich die Erhebung zu meiner Untersuchung durchführte.

Die StEG-Studie bestätigt generell auf der einen Seite den Forschungsbedarf an Ganztagschulen mit qualitativen Methoden (vgl. Heinz Günter Holtappels / Eckhard Klieme / Thomas Rauschenbach / Ludwig Stecher 2007, S. 377). Auf der anderen Seite geht es um aktuelle Ergebnisse hinsichtlich des weit verbreiteten Vereinswesens in Deutschland. Unter der Fragestellung, wie sich der Ausbau von Ganztagschulen auf die Vereinslandschaft auswirke, wird festgestellt:

„Bilanziert man die Ergebnisse, die Aussagen über die Auswirkungen der Angebote an Ganztagschulen auf *Vereine und andere Anbieter* außerschulischer Freizeit- und Bildungsangebote zulassen, so zeigt sich, dass nach eigenen Angaben die beteiligten Vereine von dieser Beteiligung als Kooperationspartner profitieren: Die Zahl der neu erreichten, vorher nicht entsprechend aktiven Kinder und Jugendlichen unterstreicht diesen Eindruck.“ (Ebd., S. 370 – Hervorhebung im Original)

Die beteiligten Vereine, die den Ganzttag gestalten, wären die Gewinner, eröffnen doch Ganzttagsschulen wesentlich größere Möglichkeiten der Kooperationen mit und für Vereine(n). Dabei zeigt schon der erste Vergleich zwischen Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen, dass in Rheinland-Pfalz wesentlich häufiger Vereine als Kooperationspartner benannt wurden. Eine Auswertung mittels der QDA-Software in meiner Untersuchung ergibt zudem, dass in den Interviews an Schulen in Rheinland-Pfalz bei gleicher Abfrage des Codes „Vereinskooperation“ der Bezug zu Vereinen relevanter ist.⁴⁷

In Nordrhein-Westfalen waren im Rahmen der computerunterstützten Interview-Analyse weniger Vereinskooperationen festzustellen – dies liegt zum einen daran, dass auch reguläre Halbtagschulen in die Untersuchung einbezogen wurden. Zum anderen steigt die Kooperationstätigkeit der Vereine mit dem neuen Konzept der offenen Ganzttagsschule. Dennoch ist es bis heute keineswegs selbstverständlich, dass in Nordrhein-Westfalen Vereine mit Schulen kooperieren.

Wenn Vereine mit Schulen kooperieren und in Schulen arbeiten, verändern sie ihre Rolle. Sie sind dann nicht mehr der „Dritte Sektor“, unabhängig vom Staat oder Markt, wie die Wissenschaft sie definiert (vgl. Annette Zimmer / Eckhard Priller 2004). Können Vereine noch einen politisch-kritischen Part in der Gesellschaft übernehmen, wenn sie sich in den Dienst der Bildungspolitik stellen und Angebote in den Schulen durchführen? Folgt man Annette Zimmer, dann geht es in der Zukunft darum, dass eine „Dritte-Sektor-Identität“ aufgebaut wird, um mehr „Zivilgesellschaft zu wagen“ (ebd., S. 219). Dazu brauche es ein koordiniertes Vorgehen und das Selbstbewusstsein, eine „Avantgarde der gesellschaftlichen Entwicklung“ (ebd., S. 220) zu sein. Die Staatsnähe sei dabei historisch gewachsen und von den Non-Profit-Organisationen als Problem wahrgenommen worden. Zum einen sei man abhängig von der Finanzierung durch den Staat. Das variiert von Bereich zu Bereich, sei es Kultur, Umwelt, Soziales, Sport oder Gesundheit. Zum anderen sehe

⁴⁷ Zudem hat aktuell der „Engagementatlas 09“ deutlich nachgewiesen, dass in Rheinland-Pfalz das bürgerschaftliche Engagement sehr stark verankert ist; vgl. Prognos AG / AMB Generali Holding AG (Hrsg.): Engagementatlas 09. Daten. Hintergründe. Volkswirtschaftlicher Nutzen, Berlin / Aachen 2008, S. 17ff.

man, dass man kaum politischen Einfluss auf das staatliche Geschehen habe.

Vereine dienten zudem immer auch der gesellschaftlichen Integration (vgl. Annette Zimmer 1996). Die Rolle der Vereine als „Schule der Demokratie“ sei dabei immer umstritten gewesen. Es gebe keine Kausalbeziehungen zwischen Vereinsmitgliedschaft und politischer Betätigung. Selbst Max Weber habe festgestellt, dass Vereine auch zur Entpolitisierung des Mitglieds führen können (vgl. ebd., S. 63).

Die Indienstnahme von Vereinen für schulische Zwecke kann wiederum zu einer größeren Staatsnähe der Non-Profit-Organisationen führen, da sich die Akteure des Dritten Sektors auf die staatlichen Rahmenbedingungen des Schulsystems einlassen müssen und in die Logik der Schulgesetze eingepasst werden. Gleichzeitig sind sie andere Akteure als ausgebildete Lehrer und bringen ihre Handlungslogik und ihre, durchaus auch kritischen, Inhalte in den schulischen Kontext ein.

Der Dritte Sektor ist ein Teilsystem der Funktionssysteme der Gesellschaft. Offen bleibt dabei der Code und das Medium, die steuerungstheoretisch an diesem Teilsystem teilhaben. Eckart Pankoke schlägt vor,

„Sinn (...) als spezifische<n> Steuerungsmodus des Dritten Sektors zu bestimmen, insofern es hier entscheidend darauf ankommt, die subjektiven Potentiale sozialer Bindung und Verbindlichkeit anzusprechen, sei es über die Ehre des Amtes oder die Offenheit freien Engagements. (...) Zugleich kann Solidarität bei der Steuerung gesellschaftlicher Entwicklung an Bedeutung gewinnen.“ (Eckart Pankoke 1998, S. 253)

Auch der Soziologe Franz-Xaver Kaufmann habe mit Blick auf die besonderen Probleme und Potenziale des bürgerschaftlichen Engagements von der Steuerungsform Solidarität gesprochen. Pankoke gibt allerdings zu bedenken, dass sich in der freien Wohlfahrtspflege „in der Praxis eine Umstellung vom ‚Steuerungsmodus Solidarität‘ auf die modernen Kontrollmedien Geld, Macht und professionelles Wissen“ entwickle (ebd., S. 260).

3.2.1.1 Rheinland-Pfalz – Viele Kooperationen mit Vereinen

Für eine Ganztagsschule sind die Vereine eine Bereicherung; und im Gegenzug profitieren Vereine und Verbände – wie folgendes Zitat aus den geführten Experteninterviews zeigt:⁴⁸

„Lehrer 5 RLP: Die sind ja eh schon integriert. Die Pfadfinder, denke ich, da ist auf jeden Fall der Lagerfeuerplatz, der von den Ganztagsschulkindern genutzt wird, weil eben ja (...) Mitarbeiterin auch im Pfadfinderverein, so dass sich das wirklich überschneidet. Und (...) als die Ganztagsschule hier entstand mit den Vereinen, <fragten sich die Vereine>, haben wir dann noch genug Kinder, die da mitmachen? Aber, ich denke, (...) da die Vereine einfach mit in die Ganztagsschule integriert sind, kommt es gar nicht dazu. Es ist einfach ein erweitertes Angebot und das ist gut.“ (Paragraf 90, Lehrer 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

Hier wird deutlich, dass sich die Vereine die Frage stellen, ob „nach der Ganztagsschule“ noch genügend Kinder die Vereinsangebote nachfragen und sich für eine Mitgliedschaft entscheiden. Sportvereine als Kooperationspartner sind zahlenmäßig an Ganztagsschulen am stärksten vertreten (vgl. hierzu Heinz Günter Holtappels / Eckhard Klieme / Thomas Rauschenbach / Ludwig Stecher 2007, S. 370). Kooperationen im Rahmen der Jugendhilfe sind, obwohl sie nur ein Fünftel der Kooperationspartner ausmachen, dagegen zeitlich stärker präsent. Wenngleich Sportvereine auch in den geführten Interviews am häufigsten genannt werden – „und die Sport-AG. Da steckt ein Verein dahinter“, berichtet ein Elternvertreter (Paragraf 74, Eltern 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007). Auch die Kinder sind vom Angebot sehr begeistert (vgl. Paragraphen 113 bis 119, Schüler 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007). Der zuständige Lehrer erläutert die Kooperation und stellt sie als gelungen dar:

„R.H.: Wer ist das vom Judo-Club? Und wie sieht die Kooperation mit dem Judo-Club konkret aus?

⁴⁸ „R.H.“ steht in allen folgenden Interviews für den Namen Reinhild Hugenroth. Die interviewte Person wird immer in ihrer Funktion als Schüler, Lehrer, Eltern, Schulleiter oder sonst. päd. Personal vorgestellt. Die Zahlen geben Auskunft über die Art der Schule von 1 = Gesamtschule über 2 = Hauptschule, 3 = Realschule, 4 = Gymnasium und 5 = Grundschule. Das Kürzel RLP steht für Rheinland-Pfalz, NRW für Nordrhein-Westfalen. Der Hinweis auf den Paragraphen verweist auf die Stelle in der transkribierten und codierten Fassung der Interviews. Über die weiteren Rahmenbedingungen und Vorgehensweisen der geführten Interviews in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen informiert ausführlich der Anhang dieser Arbeit.

Lehrer Ganztag 5 RLP: Mit dem Judo-Club ist es so, dass wir, der Judo-Club <Name> hat einen angestellten Judo-Trainer, der aber auch flexibel ist in den Dingen, die er anbietet, der dann auch donnerstags, wenn er sowieso seine Programme im Nachmittags- oder im Frühabendbereich zum Beispiel für den Judo-Club (...) anbietet, aber nicht nur Judo, sondern auch Kinderturnen oder Schwimmen angeboten wird.“ (Paragrafen 14 bis 15, Lehrer Ganztag 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

Der Judo-Club bietet eben nicht nur Judo, sondern auch andere Sportarten. Diese Aussage deckt sich mit der StEG-Studie:

„Kooperationspartner übernehmen an Ganztagschulen prinzipiell Angebote aus allen möglichen thematischen Bereichen. Dabei führt rund ein Drittel der Partner sportbezogene Angebote durch. Insgesamt gesehen werden sowohl Betreuungs- als auch Bildungsangebote durchgeführt.“ (Heinz Günter Holtappels / Eckhard Klieme / Thomas Rauschenbach / Ludwig Stecher 2007, S. 370).

Wenn sich ein Verein in einer Schule bewährt, werden häufiger auch andere Aufgaben von diesem Verein übernommen. Die einmal begonnenen Kooperationen können auf diese Weise weitere Aktivitäten nach sich ziehen:

„Lehrer 1 RLP: Kooperation mit dem Tischtennisverband, ja und (R.H.: Tischtennisverein), ja, Tischtennisverein (R.H.: Handballvereine nicht? Handball machen Sie so?), Handball mache ich, weil ich das kann, weil auch versucht wird, dass auch Lehrer die AGs leiten, das heißt insofern das machbar ist. Und da, wie gesagt, gibt es Kooperationen, und da werden also von diesen Tischtennisvereinen, werden dann auch AG-Leiter, also Übungsleiter und der kommt dann auch und betreut die Gruppe. Wir hatten sogar einen, der kam also von dem Tischtennisverein, war aber auch mit anderen AGs an unserer Schule <beschäftigt>, hat dann die Mittagspause beaufsichtigt. Das hat gut funktioniert.“ (Paragraf 24, Lehrer 1, Rheinland-Pfalz, 15.5.2007)

Die Kräfte, die in der Schule eingesetzt werden, kommen sowohl, um in ihrer „Profession“ tätig zu werden, als auch, um noch andere Interessen wahrzunehmen. Hieraus erwächst ein Verhältnis auf Gegenseitigkeit zwischen Schule und Verein. Der oben bereits zitierte Lehrer führt weiter aus:

„Lehrer Ganztag 5 RLP: Das liegt natürlich im Interesse der Clubs, wenn sie da Dinge anbieten, dass sie eben für die Kinder, die noch nicht in diesem Verein untergebracht sind,

dass sie so ein bisschen werben dafür. Ja, schon, das ist legitim.“ (Paragraf 18, Lehrer Ganztag 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

Eltern mit Migrationshintergrund werden auch gezielt angesprochen, sind sie doch weniger vertraut mit dem deutschen Vereinswesen:

„Lehrer Ganztag 5 RLP: Vereine spielen eine sehr wichtige Rolle. Wir haben auch viele oder einige hauptsächlich zugezogene Aussiedlerkinder, die, nicht so wie die Einheimischen, das Selbstverständnis haben, in Vereine zu gehen, und da, und da ist einfach so eine Ansprache bei den Eltern notwendig, um den Schritt dann vollziehen zu können.“ (Paragraf 24, Lehrer Ganztag 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

So wird natürlich auch den Vereinen geholfen, da eine Ansprache an potenzielle Mitglieder, die unter normalen Umständen nicht erreicht werden könnten, vorgenommen werden kann. Teilweise ergänzt sich die Kooperation so gut, dass von Schule und Verein überragende sportliche Leistungen als Resultat verbucht werden können:

„Schulleiter 4 RLP: Verbindlichkeit und Engagement müssen immer da sein. Bei der Redaktion <der Schülerzeitung> ist es nicht schlimm, wenn der eine oder andere Mal fehlt. (...) Aber beim Sport ist es ein großes Problem. Wir sind Meister von Rheinland-Pfalz und fahren nach Berlin, unsere Handballmädchen. (...)

R.H.: Ich habe das gerade mit dem Verein nicht verstanden. Macht der Verein jetzt hier mit?

Schulleiter 4 RLP: <Name Stadt> ist ja eine Handballstadt. Und der Verein hat das Interesse, dass wir Handball spielen und die meisten unserer Handballerinnen (R.H.: Spielen auch im Verein?), spielen auch im Verein (R.H.: Und hier an der Schule?). Und hier an der Schule. Darum ist da eine doppelte Motivation da.

R.H.: Gibt das Konkurrenz oder Ergänzung?

Schulleiter 4 RLP: Nein, Ergänzung.

R.H.: Also der Handballverein ist froh, dass in der Schule so viel Handball gemacht wird.

Schulleiter 4 RLP: Gefördert wird und das ist eine Geschichte, die ist wirklich so. Wir wären nicht Handball-Meister geworden, wenn der Verein nicht wäre. (...) Wir hätten keine Chance gehabt, die Mädchen so weit zu bringen, dass sie jetzt nach Berlin fahren. Dass die vom Verein die Betreuung <machen>, dass die mitfahren. Das ist ein Team.“ (Paragrafen 87 bis 98, Schulleiter 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007)

Derselbe Schulleiter teilt mit, dass er davon ausgehe, dass fast jedes Kind in einem Verein sei, vom Sportverein bis zum Junggesellenverein (vgl. Schulleiter 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007).

Bei Musikvereinen gibt es eine ähnliche Kooperation auf Gegenseitigkeit:

„R.H.: Also, Sie haben eine Big Band an der Schule, halt, also sagen Sie mal, was daran ehrenamtlich ist?

Lehrer 4 RLP: Ja, die Big Band ist (...), die hat auch eine relativ lange Tradition bei uns. Die gibt es schon seit einigen Jahrzehnten und die wird momentan von einem Musiklehrer der Schule geleitet. Dieser Musiklehrer ist auch gleichzeitig Dirigent von dem Musikverein <Name>, so dass also doch eine Befruchtung stattfindet. Zum einen nimmt er Schüler aus dem Privatbereich des Musikvereins auf, die auf unserer Schule sind, um die dann für die Big Band zu gewinnen. So dass man also (...) so eine Art Talentsichtung hat in dem Verein.“ (Paragrafen 35 bis 36, Lehrer 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007)

An einer Schule in Rheinland-Pfalz trägt ein Sportverein vollständig die Ganztagsbetreuung. Im Gespräch mit dem Kooperationspartner wird deutlich, dass die Talentsichtung für den Verein nicht primär im Vordergrund steht:

„Sonst. päd. Personal 3 RLP: Mir ist ganz wichtig, dass ich mir bewusst darüber bin, dass ich eine Vorbildfunktion habe. Und wenn ich mir das immer wieder in mein Bewusstsein während meiner Arbeit rufe, handele ich auch vorbildlich, meiner Meinung nach. Für das, was ich kann, was ich vorlebe, das bekomme ich auch zurück. Schau, so geht's.

R.H.: Wobei ich schon die Frage habe, ist es denn für den <Name Sportverein> so, dass Sie den Schülern sagen, komm doch zum Verein?

Sonst. päd. Personal 3 RLP: Das ist jetzt meines Wissens weniger der Fall, weil die sind ja bis viertel vor vier hier. Und die Vereinsarbeit ist dann ja auch von 15.00 Uhr bis 18.00 Uhr. Es kann vielleicht sein, wenn die älter sind, dass sie im Abendtraining...

R.H.: Sie gucken aber nicht gezielt? Da und da ist jetzt ein Supertalent, das muss jetzt zum <Name Sportverein>?

Sonst. päd. Personal 3 RLP: Ich denke mir, die werden angesprochen. Auf jeden Fall. Im Tischtennis weiß ich auch, dass da mehrere an Turnieren teilgenommen haben. Aber dass das jetzt so direkt genutzt wird für den Verein, wüsste ich jetzt nicht.“ (Paragrafen 100 bis 104, sonst. päd. Personal 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007).

Einige Kooperationen mit Vereinen sind durch den Ganzttag intensiver geworden:

„Lehrer 2 RLP: Wir hatten zwei Intentionen dahinter, zum einen den Kindern nachmittags die Möglichkeit anzubieten, im sportlichen Bereich, und zum Zweiten denkt der Verein auch ein bisschen an sich, dass er halt Mitglieder gewinnen will. Das wären dann die zwei Gründe eigentlich.“ (Paragraf 146, Lehrer 2, Rheinland-Pfalz, 14.5.2007)

In der Schule können durch Kooperationen weitere Vereine entstehen, die dann wiederum zu schulischen und außerschulischen Aktivitäten anregen. Ausschlaggebend ist häufig die Schulleitung, die aktiv diese Prozesse initiiert und begleitet:

„Schulleiter 1 RLP: Weitere Kooperationen? Es gibt hier in <Name Stadt> einen sehr regen Kulturverein, der auch Veranstaltungen organisiert und wir und ich muss dazu sagen, die Bibliothek gibt es auch, einen Verein der Bibliotheksfreunde. In diesem Verein bin ich Vorsitzender. Und diese Kombination, dass der Schulleiter Vorsitzender oder zumindest im Vorstand ist, das hat es hier immer gegeben. Es war immer der Schulleiter der <Name Schule> oder die Schulleiterin, die gleichzeitig auch Vorsitzender oder stellvertretende Vorsitzende in diesem Verein war. So dass sie auch dann gemeinsam Aktivitäten planen können, Veranstaltungen, Theateraufführungen, etwas Musikalisches. Diese Veranstaltungen werden dann gemeinsam organisiert und getragen von dem Bibliotheksfreundeverein, von dem Kulturverein und auch zum Teil von der Schule oder zumindest, dass die Schule als Nutzerin mit drin ist. Das ist wirklich auch gut.

R.H.: Und so holen Sie auch noch einmal Leute von außen in die Schule hinein?

Schulleiter 1 RLP: Ja. Leute, die Schule sonst hier nicht rekrutieren könnte.

R.H.: Wer ist sonst noch im Vorstand?

Schulleiter 1 RLP: Die Bibliothekarin und Leserinnen und Leser, aber auch Leute, mein Stellvertreter ist auch mit im Vorstand und auch die langjährige Vorsitzende des Fördervereins, ist ebenfalls dort im Bibliotheksfreundeverein. Es gibt zwischen Schule und Bibliotheksfreundeverein viele personelle Verknüpfungen.

R.H.: Auch von außerhalb im Vorstand?

Schulleiter 1 RLP: Ja, zum Beispiel diese Frau, die auch gleichzeitig Vorsitzende vom Kulturverein ist. (...) Wenn es dann solche Einrichtungen gibt wie Kultursommer, es gibt einen Kultursommer in Rheinland-Pfalz, wo kulturelle Veranstaltungen vom Land subventioniert werden. Und eben auch in der Fläche, um Angebote in der Fläche zu haben, dann wird auch die Vorsitzende des Kulturvereins tätig. Wir

würden dann gemeinsam überlegen: Was machen wir?

R.H.: Und der Kulturverein, was macht der genau?

Schulleiter 1 RLP: Der hat sich zur Aufgabe gestellt, auf dem Land kulturelle Veranstaltungen durchzuführen und zu fördern. Und auch in <Name Stadt>.“ (Paragrafen 32 bis 42, Schulleiter 1, Rheinland-Pfalz, 16.5.2007)

Der Unterschied zwischen Vereinen und Schule beruht primär auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Für einen Verein entscheiden sich Kinder bewusst und zielgerichtet. An der Schule sind Vereine ein Angebot, zu dem im Zweifelsfall die Eltern das Kind angemeldet haben. Dieses Angebot muss eine bestimmte Zeit durchgeführt und besucht werden. Für Vereine stellt sich daher die Frage nach der Motivation der Kinder, mit denen sie arbeiten. Gegebenenfalls sind relativ unmotivierte Kinder zu motivieren:

„R.H.: Wenn Sie jetzt einen Mitarbeiter von einem Verein haben und Sie sehen sich selbst als Lehrer, sehen Sie einen Unterschied?

Lehrer 1 RLP: (Pause) Ich sehe insofern den Unterschied, da habe ich mich letztlich mit einem unterhalten, der war ein wenig enttäuscht und auch ein bisschen traurig, weil sie aus dem Verein Schüler haben, die Lust haben, die ja gewollt in diese Zeit in den Verein gehen. Gerade jetzt mit dem Tischtennis, mit dieser Tischtennis-AG in der Schule, ist das dann so, dass dann ganz viele, die zicken rum, haben kein Bock und damit kommen die stellenweise aus dem Verein nicht so gut klar. Weil sie das nicht kennen. Die Kinder, die in solche Vereine kommen, die haben Lust. Bei uns in der AG hat man auch mal Kinder, die weniger Lust haben, die auch verhaltensauffälliger sind. Und es kommt immer so ein bisschen auf die Schulung an. Es gibt solche, die ganz viel Erfahrung inzwischen haben, das funktioniert. Dann hatten wir auch schon einen älteren Mann, der also da eine ganz andere Einstellung zu hat, der auch ein bisschen, ich will nicht sagen, härter ist, aber dass er jetzt mehr Disziplin im Unterricht hat, die gehen anders damit um, weil wir das ja als Lehrer tagtäglich erleben, dass auch mal Kinder keine Lust haben, anders drauf sind. Das hat auch schon ein bisschen mit Erfahrung zu tun und der Ausbildung, wie viel Jugendarbeit man bisher geleistet hat.“ (Paragrafen 27 bis 28, Lehrer 1, Rheinland-Pfalz, 16.5.2007)

Vereine sind unterschiedlich beliebt bei den Jugendlichen. Für alle Regionen gilt, dass Sportvereine den stärksten Mitgliederzuwachs haben, während einige kleine Vereine, wie beispielsweise Heimatvereine, durchaus Nachwuchsprobleme kennen. Die Kooperation mit dem

Ganztagsbereich kann auch eine Modernisierungsstrategie für Vereine darstellen. Gleichzeitig ist festzustellen, dass von der Tendenz her das Vereinsleben auf dem Lande noch wesentlich stärker ausgeprägt ist als in einer Stadt oder in einem Ballungsraum wie dem Ruhrgebiet. Ein Schulleiter in Rheinland-Pfalz betont, dass es ein reges Vereins- und Kirchenleben gebe (vgl. Paragraphen 76 bis 77, Schulleiter 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007). Vereine sind der Dreh- und Angelpunkt in kleinen Ortschaften. Sie haben eine Tradition und stehen prinzipiell allen offen.

Gerade in den kleinen Orten ist die soziale Verantwortung von Vereinen und Verbänden sehr ausgeprägt. Sie strukturieren das Leben im Jahresablauf, und jeder kann an den Aktivitäten teilnehmen:

„Lehrer 4 RLP: Ja, das ist richtig. Die Strukturen, und das ist halt eben so, dass die Vereine eine sehr hohe soziale Verantwortung dort auch übernehmen. Ich bin selbst aus einem Ort, der dreihundert Einwohner groß ist, und dort gibt's eben Vereine, die eben über ihr Engagement Kinder schon bei Zeiten in ihre Tätigkeiten miteinbinden, sei es Musikmachen oder Sporttreiben oder auch Jugendfeuerwehr, was man nicht gerade nennen mag, aber dass man also im Vorfeld auch die Kinder sozusagen aufammelt und man die dann in den Vereinen bindet, so dass also von dort her, wenn wir die Kinder kriegen im fünften Schuljahr, eine gewisse Vorbildung existiert, sei es sportlich, sei es musikalisch, so dass wir die also hier für unsere AGs sinnvoll einsetzen können. Und das ist, denke ich auch, eine typisch ländliche Struktur, dass man das eben sehr für Sozialarbeit über die Vereine in den Ortschaften hineinbringt auch. Also, man darf so was nicht unterschätzen. Das ist ja auch nachher für ältere Mitbewohner auch ganz wichtig, nee? Oder (...), oder Leute, die sonst isoliert werden, die werden einfach in so einer Dorfgemeinschaft mitgeschleppt.“ (Paragraf 40, Lehrer 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007)

Die Kooperation mit Vereinen ist in den Schulen in Rheinland-Pfalz bekannt und wird auch von den Eltern gewürdigt. Sie selbst sind natürlich auch Teil des Vereinslebens:

„R.H.: Sie leben auch auf dem Land hier, und das Vereinsleben ist ja noch relativ intakt, halt, also außerhalb der Schule, kriegen Sie mit, dass das auch mit Ihrer Schule hier was zusammen (...) zu tun hat, dass da Vereine und Schule also irgendwie kooperieren?

Eltern 4 RLP: Eigentlich krieg' ich das jetzt zwangsläufig mit, weil die Handballerinnen relativ erfolgreich sind und das ist so eine Verstrickung eigentlich von dem Club, der hier ja auch erfolgreich ist im Handball, und dass das dann

zwangsläufig so ist, sag ich jetzt mal so, aber mehr wüsste ich jetzt eigentlich nicht.

R.H.: Aber Sie kriegen mit also, dass, Sie wohnen auf dem Land, halt, also, dass so bürgerschaftliches Engagement eigentlich groß geschrieben wird im Dorfleben, also, dass sich Vereine bilden und dass (...) viele Familien auch unter den Vereinen sind, stimmt's, oder?

Eltern 4 RLP: Geht kaum anders.

R.H.: Das geht kaum anders. Ja, reden Sie selbst von sich? In welchen Vereinen sind Sie noch drin?

Eltern 4 RLP: Ja, im Sportverein bei uns im Dorf halt, Musikverein nicht, aber (...), und dann haben wir auch noch Feuerwehr (...), wir sind 350 Einwohner, das ist halt nicht so viel, aber so ein Verein muss schon sein. Dann sind die meisten in einem. In wenigstens einem der Vereine oder Zusammenkünfte, wie auch immer.“ (Paragrafen 51 bis 54, Eltern 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007)

Grundsätzlich lässt sich für Rheinland-Pfalz festhalten: Rheinland-Pfalz ist überwiegend ländlich geprägt und auf dem Land sind Vereine stark vertreten. Vereine sind verstärkt selbstverständlicher Bestandteil des gesellschaftlichen und jetzt auch schulischen Lebens. Diese Vereine kooperieren mit Schulen und suchen auch dort gegebenenfalls neue Mitglieder. Und einige Vereine tragen in Eigenregie den gesamten Nachmittag des Ganztages und bieten neben ihren klassischen Aktivitäten eine neue Bandbreite von Arbeitsgemeinschaften an. Die Schule wiederum kann eine herausragende Stütze des Vereins sein, wie das Beispiel der Handball-Meisterinnen zeigt.

3.2.1.2 Nordrhein-Westfalen – Vereinskooperationen müssen gesucht werden

In Nordrhein-Westfalen existieren im Verhältnis zu Rheinland-Pfalz weniger Kooperationen mit Vereinen. Durch das Programm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ und die sog. GÖS-Projekte sind Kooperationen angestoßen worden. Im Ganztage sind sie dann ausgebaut worden. Im GÖS-Programm gab es Kooperationen mit außerschulischen Partnern und Vereinen:

„R.H.: Kriegen Sie etwas mit, dass Vereine (...), Caritas hatten wir jetzt. Gibt es da noch mehr Möglichkeiten, wie man die hier an der Schule einbinden könnte? Vereine von vor Ort? Sportvereine, Kunstvereine? (Kopfschütteln) Nein,

nicht. Okay.

Schüler 4 NRW: Natürlich können Vereine sich einbringen. Über die AG Amateur-Funker ist es schon angewandt. Die sind jetzt bei einem Verein in <Name Stadt> gelandet, bei dem der Herr <Name> ist. Und wir sind jetzt auch Mitglied dort mit ein paar anderen von der Schule. Herr <Name> selbst pickt die Schüler heraus, die sind für Technik interessiert und spricht sie einfach mal drauf an und sagt: Wäre das nichts für dich? Und da gibt es immer Möglichkeiten. Das geht auch von einigen Lehrern aus. Den schnapp' ich mir mal. Und dann gibt es auch immer die offizielleren Kooperationen. Einige Sportvereine, die jetzt mit der Schule in Verbindung stehen.“ (Paragrafen 119 bis 121, Schüler 4, Nordrhein-Westfalen, 30.5.2007)

Lehrer, die Mitglieder von Vereinen sind, sind oft diejenigen Personen, die Schüler für einen Verein ansprechen. Eine Zusammenarbeit mit Vereinen beginnt häufig zufällig und findet wieder ihr Ende, wenn sie nicht systematisch unterstützt wird:

„R.H.: Gut. Sehr schön. Noch weitere Kooperationspartner?

Heimatverein steht auf meiner Liste. Kooperieren Sie noch?

Schulleiter 4 NRW: Nein. Das ist auch eingeschlafen. (...)

R.H.: Machen Sie. Naturschutzbund?

Schulleiter 4 NRW: Auch weitgehend eingeschlafen.“

(Paragrafen 75 bis 76, Schulleiter 4, Nordrhein-Westfalen, 30.5.2007)

Bei dieser untersuchten Schule handelt es sich um eine Halbtagschule. Die Gelegenheiten und die Zeiträume für Kooperationen sind entsprechend gering. Zudem sind die Kooperationen nicht auf Dauer mit landesweiten Rahmenvereinbarungen abgesichert, wie sie in Rheinland-Pfalz vorzufinden sind (s. Anm. 39). Ähnliche Schwierigkeiten finden sich bei einer anderen Halbtagschule (vgl. Paragrafen 74 bis 75, sonst. päd. Personal 2, Nordrhein-Westfalen, 24.4.2007).

Auch wenn in Nordrhein-Westfalen die Tradition der Kooperationen mit Vereinen nicht so ausgeprägt wie in Rheinland-Pfalz ist, so sind Vereine in den Schulen doch willkommen (vgl. Paragrafen 35 bis 36, Lehrer 2, Nordrhein-Westfalen, 24.4.2007). Es gibt allerdings auch Befürchtungen, wie ein Schulleiter ausführte:

„R.H.: Wenn Vereine an Ihrer Schule tätig werden würden, wie oder wo könnten Sie tätig werden? Was könnten Sie tun?

Schulleiter 1 NRW: Vereine?

R.H.: Vereine!

Schulleiter 1 NRW: Als erstes fällt einem immer Sport ein

(Durchsage). Ich könnte mir auch sehr gut einen Mensa-Verein zur Unterstützung der Küchengestaltung vorstellen. Den Begriff Verein verknüpfe ich immer mit Sport. Alle möglichen Bewegungsaktivitäten.

R.H.: Ja, deswegen sind Sie auch noch nicht darauf gekommen, gezielt Kooperationen, sei es mit einem Umweltverband oder... (Schulleiter 1 NRW: Ja). Ja. Es ist auch noch kein Verein auf Sie zugekommen? (...)

Schulleiter 1 NRW: Das ist ganz schwierig, Kooperationspartner zu finden.

R.H.: Die auch qualifiziert auf Augenhöhe mitarbeiten können?

Schulleiter 1 NRW: Absolut. Man kann im Grunde genommen wenig geben, außer seine Kinder. Ist ja so. Ich kann ja nicht, gut, vielleicht potenzielle Käufer, aber das ist dann auch immer schwierig, dann stänkern mir zu Recht auch Eltern und andere, die sagen, also ich möchte nicht, dass unsere Kinder einfach so vermarktet werden.

R.H.: Ja, gut, man kann das schon regeln. (...) Wenn es vorher eine Kooperationsvereinbarung gäbe...

Schulleiter 1 NRW: Also, ich wäre da ungemein offen. Also wirklich. Wenn man jemanden ansprechen kann. Das ist auch für uns Neuland, an den Schulen. Auf wen kann ich zugehen? Wen kann ich überhaupt ansprechen? Von wem kann ich überhaupt Unterstützung kriegen?“ (Paragrafen 98 bis 109, Schulleiter 1, Nordrhein-Westfalen, 21.5.2007)

Sowohl die Schulleitung als auch der Vertreter des sonstigen pädagogischen Personals an dieser Schule konnten sich Kooperationen mit Vereinen, vor allem Sportvereinen, gut vorstellen. Allerdings ist es bisher „Neuland“ für sie. Die Schulen könnten Hilfestellungen gebrauchen, um Kooperationspartner zu finden. Derartige Unterstützungsstrukturen für die Schulen fehlen bisher (vgl. Schulleiter 1 NRW).

Insgesamt ist das Verhältnis zwischen Schulen und Vereinen eher befruchtend, wenn es zu einer Kooperation kommt. Allerdings können durch den Ganztags Vereine auch Nachteile haben, wenn sie nicht Kooperationspartner sind:

„Da zugleich etwa 20 bis 25 % der Ganztags Schülerinnen und -schüler, die vorher an Angeboten außerhalb der Schule teilgenommen haben, im Zuge des Ganztagsbesuches von diesen abgemeldet wurden, ist zu vermuten, dass im Gegenzug andere, nicht in den Ganztagsbetrieb einbezogene Anbieter leichte Rückgänge in den Teilnahmezahlen zu verzeichnen haben. Insoweit wären die am Ganztagsangebot beteiligten Vereine die Gewinner dieser Entwicklung. Allerdings gilt es auch zu beachten, dass die weitaus größere Zahl an Ganztags Schülerinnen und -schülern – vor allem bei

einer Teilnahme an nur wenigen Tagen der Woche – über den Besuch der Ganztagschule hinaus weiterhin das Angebot von Vereinen, Verbänden und anderen Organisationen in ihrer Freizeit nutzt.“ (Heinz Günter Holtappels / Eckhard Klieme / Thomas Rauschenbach / Ludwig Stecher 2007, S. 370)

Der Ganzttag kann eine große Chance für Vereine sein, falls sie sich nicht überfordern und die Schülerinnen und Schüler zugleich so begeistern können, dass diese auch nach Ende der Ganztagschule zu ihnen kommen. (Diese Aussage ist mit Blick auf die zweite und dritte Erhebungswelle der StEG-Studie im Jahre 2010 noch zu erhärten.)

3.2.2 Weitere Kooperationspartner

Neben Vereinen gibt es weitere Kooperationspartner. Zum einen existieren auf Dauer angelegte Kooperationsprojekte mit gegenseitigen Austauschbeziehungen. Zum anderen arbeiten große Verbände eher als Dienstleister, die zudem von unterschiedlichen Geldgebern finanziert werden. So erhält der staatliche Rahmen Schule Impulse aus der Gesellschaft.⁴⁹

Beschrieben werden sollen vor allem Projekte und Kooperationspartner, die eine Verbindung zum bürgerschaftlichem Engagement im weitesten Sinne erkennen lassen. Dazu zählen auch die großen Wohlfahrts- und Umweltschutzverbände. Durch die Kooperation mit der Schule lernen Schülerinnen und Schüler von den Kooperationspartnern zivilgesellschaftliches Engagement kennen und vielleicht auch schätzen. Sie „schnuppern“ die „Luft der Zivilgesellschaft“ jenseits des Schulhofes.

⁴⁹ Diese zivilgesellschaftlichen Akteure grenze ich vom Sponsoring, das nicht Untersuchungsgegenstand ist, ab. Sponsoring bedeutet, einseitig Finanzmittel den Schulen zur Verfügung zu stellen, und bildet keine originäre „Kooperation“.

3.2.2.1 Rheinland-Pfalz – Neue Wege der Öffnung nach außen

Eine Schule im ländlichen Gebiet von Rheinland-Pfalz hat eine langjährige Beziehung zu einem Seniorenheim aufgebaut. Vorgestellt wurde diese Kooperation u. a. im Internet:

„Der 3. Preis: Filmen als Brücke zwischen Jung und Alt – An der Grundschule <Name Schule 5 RLP> in Rheinland-Pfalz arbeiten neben Lehrerinnen und Lehrern, Hausmeister und Sekretärin auch Kulturpädagogen, Judo-Trainer, eine Musikschullehrerin, Web-Designer, Väter und Mütter, ein Pastoralreferent, ein Gärtner, ein Töpfermeister und sogar ein Förster. Gewonnen hat die Schule jedoch mit ihrem Kooperationsprojekt <Name Projekt>. Die neunjährige <Name> findet es spannend, ‚dass die alten Leute beim Interview ganz andere Antworten geben als wir Kinder‘. Die Grundschüler besuchen regelmäßig das Seniorenheim <Name> und drehen mit den Bewohnern einen Film, besprechen Inhalte und machen Interviews. Kooperationen funktionieren, so eine wichtige Erkenntnis (...), wenn Beteiligte sich mit gegenseitigem Respekt begegnen.“
(Quelle: siehe Literaturverzeichnis, Websites)

Alle Beteiligten waren stolz auf den Preis. Insbesondere die Kinder fanden es aufregend, in Berlin den Preis entgegenzunehmen, und sind bis heute begeistert. Das Projekt wurde von einem Lehrer erdacht und konzeptionell erarbeitet:

„R.H.: Sie sind auch AG-Leiter für den Bereich <Name Projekt>, (...) und können Sie über dieses Projekt erzählen und über die beiden verschiedenen AG's. Erst einmal über das Projekt selbst.

Lehrer 5 RLP: Also, als wir im Jahre 2003 Ganztagschule wurden, habe ich mir halt überlegt, welches Projekt könntest du denn jetzt anbieten und da fiel mir eben dieses Projekt <Name> ein. Erst einmal weil ich ein sehr gutes Verhältnis zu meiner Oma hatte, und die mich auch sehr geprägt hat. Ja, und weil ich auch einfach denke, dass Kinder und Senioren zusammengehören. Oder einfach so zusammenpassen, weil sie viel voneinander lernen können. Und ich habe mir einfach überlegt, dass die Menschen in den Seniorenheimen ja auch oft einsam sind, weil sie ihre Enkelkinder ja nicht so oft sehen und bestimmt auch den Kontakt zu kleinen Kindern suchen. Ich habe mir gedacht, dass das vielleicht eine schöne Abwechslung wäre und für die Kinder habe ich mir halt überlegt, dass es für die auch wichtig ist, dass sie auch Kontakt zu der älteren Generation haben, weil die Großfamilie nicht mehr so existiert und dass die da vielleicht auch ihr Sozialverhalten schulen können. Und beziehungsweise vielleicht einfach Freude haben im Umgang

miteinander. Ja, und dann bin ich halt auf die Beschäftigungstherapeutinnen im <Name Seniorenheim> zugegangen und auf die Leitung und wir haben halt Gespräche geführt, dass wir auch gut miteinander ein Konzept entwickeln konnten. Wir haben aber auch mit der Zeit die Kinder und die älteren Menschen mitintegriert mit ihren Ideen und Wünschen, und dann läuft es jetzt seit 2002 und nach wie vor ist es toll. Ja!“ (Paragrafen 6 bis 7, Lehrer 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

Der Lehrer besitzt wiederum die Initiativfunktion. Die Idee entspringt eher dem Zufall. Die Ganztagschule bietet zunächst einmal die Möglichkeit, jenseits des Unterrichts und außerhalb von Schule mit den Schülerinnen und Schülern etwas zu unternehmen. Die Kooperation findet auf vielfältigsten Ebenen statt. Zum einen gehen die Kinder in das Seniorenheim und veranstalten gemeinsam etwas mit den Seniorinnen und Senioren. Zum anderen kommen die Seniorinnen und Senioren auch in regelmäßigen Abständen in die Schule und gestalten die Schulkultur mit:

„R.H.: Wie hat sich das dann weiterentwickelt? Was haben Sie denn zuerst mit denen unternommen? Was war denn das Allererste, was Sie gemacht haben?

Lehrer 5 RLP: Wir haben zuerst einmal überlegt, welche Projekte, also, können wir anbieten. Bei uns war das so unterteilt, dass die Kinder immer zwischen den Ferien die Projekte wechseln können. Das ist eine Projektphase von sechs bis acht Wochen. Und dann haben wir halt überlegt, wie fangen wir an, mit welchen oder welche Beschäftigungen sind für Kinder und Senioren interessant. Und da haben wir halt überlegt, was zum Beispiel die Kinder..., die bereiten zum Beispiel gerne Essen vor. Zum Beispiel Obstsalat, ja, oder Bratäpfel oder so was. Das ist auch bei den Bewohnern gerne gesehen, sage ich jetzt mal, weil das ja auch ihrer alten Arbeit je nachdem entspricht und dann haben wir viel Kulinarisches in dem Programm drin.

R.H.: Können die Kinder das?

Lehrer 5 RLP: Sie können auch zum Beispiel Obst schnibbeln, da fangen wir im ersten Schuljahr mit an, mit gesundem Frühstück zum Beispiel, also es geht. Im Sachunterricht wird dann der Apfel besprochen und eben auch gegessen. Von daher ist es okay. Und es ist auch schon schön, dass die Senioren den Kindern helfen können. Bestimmte Obstsorten fallen den Kindern schon schwerer, die Kiwi und dann wird dann gemeinsam geschnibbelt.“ (Paragrafen 9 bis 13, Lehrer 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

Im Rahmen dieser Kooperation werden die Seniorinnen und Senioren zu Aktivitäten angeregt; sie nehmen regelmäßig an schulischen Aufführungen teil. Ein Musical beispielsweise hatte einen gesellschaftskritischen Bezug:

„Lehrer 5 RLP: Mit Tüchern, mit bunten Tüchern, Kinder und Senioren. Letztes Jahr hatten wir (...) ein Musical, da haben die Kinder aus meiner Klasse (...) demonstriert für Umweltschutz oder Naturschutz, mit Plakaten und selbstgebastelten Recyclinginstrumenten, also, war schon schön und die sind sehr kooperativ mittlerweile.

R.H.: Wo haben Sie demonstriert?

Lehrer 5 RLP: Innerhalb der Schule, innerhalb des Schulgebäudes.

R.H.: Ach so! Ich dachte, Sie wären jetzt schon nach Bonn gefahren und (Lehrer 5 RLP: Das ist auch eine gute Idee) da vor dem Umweltministerium... (Lehrer 5 RLP: Ist auch nicht schlecht). Hätte ja sein können. (...) Sie singen auch gemeinsam Lieder und waren schon mal an der Stadtmauer und haben Picknick gemacht. Und die kommen auch schon mal zum Schwimmen hier hin?

Lehrer 5 RLP: Ja, genau, das war eine Idee von einem Kind, halt. Wir haben hier ein Schwimmbad in der Schule und das ist auch eine sehr schöne Sache, weil es auch einfach ist, so vom Kontakt her sage ich jetzt mal. Im Schwimmbad entsteht halt schon mal schnell ein Kontakt, wenn sie zusammen Wasserspiele machen und das ist echt eine schöne Sache, die auch Jung und Alt begeistert, ja.“ (Paragrafen 17 bis 22, Lehrer 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

Die Generationen lernen voneinander und teilen sich ihre Lebenswelten mit. Die Veränderungen in Schule und Gesellschaft werden ein gemeinsames Thema zwischen Kindern, Senioren und pädagogischen Mitarbeitern:

„Lehrer 5 RLP: Also, da haben wir auch schon drüber gesprochen, also wir vergleichen öfter die Lebenswelt der Senioren früher und die der Kinder heute. Ich denke zum Beispiel, so Erzählkreise an Weihnachten machen, wenn die Senioren erzählen, wie wurde Weihnachten früher gefeiert, wie feiern wir heute. Oder aber durch die Treffen hier an der Schule wird den Senioren wirklich bewusst, wir hatten früher keine Computer. Es war früher nicht so bunt in der Klasse. Das fällt halt vielen auf und die Senioren sind vor allen Dingen darüber beeinflusst, dass die Kinder schon sehr viel selbständiger sind. Die Senioren merken auch, sage ich mal, dass die Kinder vielleicht heute nicht mehr so ruhig sitzen, wie sie vielleicht ruhig sitzen mussten. Das sind so Sachen, die sind schon auffallend, so die finden es wirklich toll, wie kreativ die Kinder auch sein können heute, ja, und ich denke

schon, dass ist eine gute Sache. (...)

R.H.: Da werden gegenseitig auch ein bisschen Vorurteile halt abgebaut? Da wächst auch ein bisschen der Respekt voreinander?

Lehrer 5 RLP: Ja, auf jeden Fall. Vor allem Respekt, das war mir auch gerade für die Kinder wichtig, weil wir unternehmen auch manchmal Rollstuhlfahrten. Dann werden die Senioren, die nicht mehr so gut gehen können, die auch bettlägerig sind, die werden dann von den Kindern im Rollstuhl zu so einem Brunnenplatz hingefahren, da essen wir gemeinsam Eis. Ja, da fahren die Kinder die Bewohner halt wieder zurück. Ich denke, da wächst bei den Kindern auch das Verständnis eben für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen. Zum Beispiel, ja, ich denke, das ist schon eine gute Gelegenheit, sage ich mal, in der Praxis einfach zu sehen, dass das Leben nicht immer so einfach ist.“
(Paragrafen 30 bis 37, Lehrer 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

Gemeinsam zu kochen und zu essen scheint eine erfolgreiche Strategie zu sein, um miteinander in Kontakt zu kommen. Schwimmen, bewegen, basteln, Sitzwalzer tanzen – ganz vielfältige Aktivitäten entwickeln sich im Miteinander. Der gegenseitige Respekt der Generationen konnte durch gemeinsame Rollstuhlfahrten erhöht werden. Beide Lebenswelten treffen aufeinander und werden auch gemeinsam besprochen. Im Ganztag am Nachmittag hat das Projekt begonnen, aber vom Prinzip her wäre das Projekt auch am Vormittag denkbar.

Eine gelungene Kooperation hängt auch davon ab, dass alle relevanten Akteure in der Schule die Kooperation begleiten. Vor allem die Schulleitung spielt eine große Rolle bei der Beantwortung der Frage, ob Projekte gelingen können. Zu diesem Projekt führt der Schulleiter aus:

„R.H.: Erzählen Sie mal aus Ihrer Sicht, was das Wesentliche an dieser AG <Name Projekt> ist und dann auch noch in der Kombination mit der <Name AG>.

Schulleiter 5 RLP: Die Begegnung der verschiedenen Generationen, weil das heute ja gar nicht mehr so selbstverständlich ist, die Kinder erleben die Generationen zu Hause nicht mehr. (...) Und dann finde ich es für beide Seiten unheimlich wichtig, unheimlich belebend, also für beide Seiten. Für unsere Seite, die Seite der Kinder und genauso gut für die Seite der älteren Leute, die unheimlich viel weitergeben können und da (...) miteinbezogen werden in Aktivitäten, die sie sonst nicht haben, sonst nicht kennen. Wenn ich an unser Theater denke. Wann haben die Leute Gelegenheit, bei so etwas mitzuwirken? Und ich habe das hier erlebt, mit welcher Begeisterung die dabei waren und die fragen dann: Macht ihr noch mal so etwas?

R.H.: Was war das genau?

Schulleiter 5 RLP: Wir hatten unser Schultheater hier jetzt vor den Ferien, ‚Der kleine Tag‘. Und da versuchen wir ja auch..., das ist unser zweites Theaterstück, und jedes Mal haben die alten Leute, so eine Gruppe, die (...) vom Altenheim, mitgemacht, mit Spiel, Tanz, werden miteinbezogen, die haben so einen Sitzwalzer aufgeführt. Gemeinsam mit den Kindern. Und die Kochen dann auch schon mal gemeinsam. Die Kochen gemeinsam, picknicken gemeinsam, gehen schon mal gemeinsam schwimmen.“ (Paragrafen 9 bis 12, Schulleiter 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

Die Senioren, denen es möglich ist, kommen regelmäßig in die Schule und werden auch bei schulischen Veranstaltungen wie Theateraufführungen einbezogen. Das Projekt beeinflusst die Schulkultur und ist in der Schule verankert. Der Schulleiter unterstützt – auch mit persönlichem Engagement – das Projekt.

Aus der Kooperation mit dem Seniorenheim entwickelte sich ein Videoprojekt mit der Arbeitsgemeinschaft <Name AG> unter dem Titel <Name Projekt>. Auch hier stellte ein gegenseitiges Miteinanderumgehen auf „Augenhöhe“ – so weit das mit kleinen Kindern möglich ist – ein grundlegendes Prinzip dar. Sowohl Kinder als auch Senioren waren aktiver Teil des Projektes:

„R.H.: Da haben Sie das Projekt mit den <Name AG> – ein Generationenprojekt. (...) Wie ist es dazu gekommen?

Lehrer 5 RLP: Die Kinder, die wir in beiden Projekten hatten, (...) dass die halt auch ihre Ideen, halt geäußert haben und wir halt auch mit Ihnen (...) gesprochen haben und dann überlegt haben, was wir als gemeinsames Projekt machen können. Und dann sind wir halt in das <Name Seniorenheim> und haben Interviews mit den Senioren durchgeführt.

R.H.: Also, die Kinder haben die Interviews mit den Älteren da durchgeführt und die Kinder haben auch die Kamera gehalten und haben halt auch also auch die Älteren aufgenommen und die Fragen gestellt. Oder? Und die Fragen auch selbst ausgearbeitet?

Lehrer 5 RLP: Unter Anleitung sage ich mal, muss man schon sagen. Weil wir haben schon festgestellt, den Kindern fällt es schon leichter, untereinander Fragen zu stellen, als jetzt den Senioren. Da ist schon klar geworden, ist wirklich eine andere Lebenswelt. Ich denke einfach, auch wenn’s schwierig war am Anfang, also ich habe es auf jeden Fall so gesehen, das kann jemand anders auch anders sehen, dass vielleicht Fragen genau zu überlegen, vielleicht Unterschiede festzustellen, da sind die Kinder echt hineingewachsen. So hat man das also gemerkt. Und das Schöne war, dass die

Senioren von den Kindern eine Anleitung bekommen haben, zum Teil, wie eine Kamera zum Beispiel funktioniert oder sie auch mal gefilmt haben. Jetzt nicht so intensiv wie die Kinder, aber so in Ansätzen.“ (Paragrafen 47 bis 53, Lehrer 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

Beide Arbeitsgemeinschaften des Ganztags haben gemeinsam die Arbeit mit der Videokamera im Seniorenheim durchgeführt. Dabei haben die Kinder die Senioren interviewt und gleichzeitig Kameraerfahrung erworben. So lernten die Senioren von den Kindern den Umgang mit der Technik und probten ebenfalls Interviews mit den Kindern.

Der Kontakt mit dem Seniorenheim geschah aufgrund der Einführung der Ganztagschule. Für die Essensversorgung der Schülerinnen und Schüler hatte es mehrere Anbieter gegeben, aber das Seniorenheim setzte sich durch. Später wurde dann der Kontakt durch die oben genannten Projekte weiter ausgebaut. Darüber hinausgehende Kontakte im näheren Umfeld entwickelten sich im Rahmen der Ganztagschule in Form von Kooperationen mit Vereinen und Einzelpersonen:

„R.H.: Was waren das für Leute? (...)

Lehrer Ganztags 5 RLP:⁵⁰ Das waren zum Beispiel in den ersten beiden Jahren ein Imker, der zu uns gekommen ist, der das Projekt Biene gemacht hat, also von der Biene bis zum Honig. Das sind eine Künstlerin aus der Gemeinde, wie gesagt das Projekt Altenheim, dann haben wir den Förderverein, der hauptsächlich gespeist wird aus den Eltern der Kinder, die hier zur Schule gehen, wir haben hier Projekte wie <Name Café>, was in der Hand des Fördervereins liegt. Wir haben die Vereine hier angesprochen, wir haben mit dem Judo-Club <Name> und dem <Name>, das ist hier der Fußballclub, sind wir Verbindungen eingegangen, die bieten Projekte bei uns an, regelmäßig.“ (Paragrafen 12 bis 13, Lehrer Ganztags 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

Das <Name Café> wiederum entstand aus einem Projekt, das Kindern in der Grundschule im freiwilligen Unterricht Englisch vermitteln sollte. Der Lehrer, der interviewt wurde, war der Klassenlehrer. Der SWR erläutert das Projekt folgendermaßen:

⁵⁰ In dieser Schule wurden zwei Lehrer interviewt. Ein Lehrer war für die Koordination im Ganztags zuständig und konnte von zahlreichen Beispielen erfolgreicher Projekte berichten. Der andere Lehrer verantwortete die Kooperation mit dem Seniorenheim.

„Ein 2002 produzierter Film des Schulfernsehens Südwest beobachtet den Umgang mit drei Multimediapaketen, deren Stärke darin liegt, dass in ihnen traditionelle und neue Medien gleich wichtig sind. Das bekannteste Programm dieses Pakets ist inzwischen das Lernprogramm <Name> für Englischanfänger. Es bekam nationale und internationale Preise und selbst der japanische Thronfolger zählt zu den Fans der englischsprechenden Zauberin, deren magische Tricks manchmal wie verhext erscheinen – wenn sie gerade wieder nicht klappen wollen.“ (Quelle: www.SWR.de)

Die Kinder waren fasziniert von der Software. Sie kamen gerne und wollten kaum aufhören, in dieser Art und Weise Englisch zu lernen.

Daraus resultierten andere Probleme:

„An den Computern herrschte großes Gedränge, Kinder wollten nicht mehr in die Pause gehen und es kam zu Streitereien und Konflikten. In einem Klassengespräch sammelten wir Möglichkeiten für andere Vorgehensweisen. Es entwickelten sich die Idee eines Nachmittags-Treffs und daraus wurde im weiteren Verlauf das <Name Café> geboren.“ (Quelle: siehe Literaturverzeichnis, Websites)

Das Café ist regelmäßig an einem Nachmittag geöffnet. Die Kinder arbeiten mit der entsprechenden CD-ROM, und die Eltern aus dem Förderverein verkaufen Getränke und Kuchen. Höhepunkt ist ein Bingo-Spiel, das Kinder selbst mitorganisieren. Auf das <Name Café> als Ort für Schülerengagement und Elternengagement wird im weiteren Verlauf dieser Ausführungen noch häufiger Bezug genommen. Die Kooperation mit dem SWR funktionierte zudem sehr gut und gab der Schule einige Impulse.

Eine andere Schule in Rheinland-Pfalz hat fast den kompletten Ganztag an einen Kooperationspartner delegiert. Der Kooperationspartner ist ein Sportverein. Er sorgt neben sportlicher Bewegung auch für den geordneten Ablauf des Mittagessens und bietet verschiedene Arbeitsgemeinschaften wie z. B. Kochen an. Der Schulleiter schildert die Erfahrung mit diesem Kooperationspartner wie folgt:

„Schulleiter 3 RLP: Als wir angefangen haben, war das immer so ein bisschen schwierig. Es braucht so etwas, bis sich das einschleift. Dann hat man natürlich als Lehrer andere Interessen als ganz junge Mädels, die dort sind. Die vielleicht geräuschempfindlich sind. Als Lehrer ist man ausgebildet. Man hat andere Mechanismen. Man haut dann nicht auf den Tisch, um Kinder aufmerksam zu machen und und und.

Mittlerweile hat sich das ordentlich gebessert. Man hat Personen ausgetauscht. Man strebt auch da an, eine gewisse Weiterbildung durchzuführen, um auch da mehr Qualifikation zu erreichen. Und ich denke, dann wird es auch auf einen gutem Weg sein. Aber am Anfang: Die Kinder sind halt reingestürzt. Es war halt laut. Die Kinder mussten sich auch selbst dran gewöhnen, und und und. Aber die Organisation war insofern ganz gut. Eine Frau, die bei dem Kooperationspartner mitarbeitet, die Frau <Name>, die strukturiert das Ganze. Das heißt, die sorgt dafür, dass die Leute zum Einsatz kommen, wenn jemand ausfällt, dass da Ersatz da ist. Und das ist dann schon sehr wichtig.

R.H.: Der Bewegungsnachmittag ist auch komplett vom <Name Sportverein> übernommen worden, ja? Wie funktioniert das da?

Schulleiter 3 RLP: Wir brauchen ja einmal, wenn man das Essen beaufsichtigt, der so was wie Pausenaufsicht führt. Dann brauchen wir noch unbedingt Personen, die es uns ermöglichen, bei einem Konferenznachmittag..., dass letztendlich jemand komplett für die Kinder zur Verfügung steht. Und dafür stand der <Name Sportverein> zur Verfügung. Und da haben wir es so gemacht, dass der <Name Sportverein>, wir haben unseren Konferenztag immer mittwochs, so dass der <Name Sportverein> mittwochs alle Nachmittagsklassen stemmt. Und insbesondere auch dann an anderen Tagen für die Klassen fünf und sechs die ganzen AGs anbietet. Und teilweise auch für andere Klassen noch montags, für die siebten und achten, für die Ganztagskinder noch zur Verfügung steht. Das heißt, der <Name Sportverein> ist zumindest Mittwoch den ganzen Tag und montags teilweise auch da für die AG-Angebote. Das ist also recht umfangreich. Da werden auch viele AG's angeboten.

R.H.: Ist das gut, nur einen Kooperationspartner zu haben oder hätten Sie lieber mehrere?

Schulleiter 3 RLP: Also, wir haben da erst mal mit angefangen. Und es ist klar, am Anfang, da muss man sehen, dass man erst mal der Vielzahl der Kinder <gerecht wird> und wir bekommen das Problem, dass wir einen riesengroßen Bau hatten und zunächst einmal bemühen Sie sich um einen Kooperationspartner. Ich habe jemanden, der sich auskennt und so weiter, ist es gut. Aber es ist so, wenn man das über längere Jahre macht, dann stellt man fest, <Name Sportverein> ist nun mal ein Sportverein. Und ich denke, man müsste halt so eben..., bei solchen außerschulischen Dingen müssten noch mehr (...) hinein, andere Dinge hinein, da müssten auch zum Beispiel..., müsste man auch den Energiesektor, müssten zum Beispiel etwa technische Dinge eine Rolle spielen... Nicht nur sportliche Angebote, sondern eben auch andere.“ (Paragrafen 50 bis 55, Schulleiter 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Eine weitere Kooperation an dieser Schule wurde mit dem Deutschen Roten Kreuz (DRK) durchgeführt. Das DRK hat hier den Schülerinnen und Schülern einen dreitägigen Erste-Hilfe-Kursus angeboten (vgl. Paragraphen 85 bis 87, Schulleiter 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007). In einer anderen Schule in Rheinland-Pfalz bildet das Deutsche Rote Kreuz die Schülerinnen und Schüler zu Schulsanitätern aus.⁵¹

Aus einer Kooperation mit der Landesbibliothek entstand für die von mir untersuchte Hauptschule in Rheinland-Pfalz eine neue Kooperation im Ort mit einem Kindergarten. Die Landesbibliothek hatte die Lese-Ecken, die in ganz Rheinland-Pfalz von den Schulen finanziert wurden, ausleihfertig aufbereitet und mit einem EDV-System versehen, so dass eine einfache Ausleihe möglich ist. Dies hat zur Gründung einer Lese-AG und der Kooperation mit dem Kindergarten geführt:

R.H.: Die <Schüler 2 RLP> haben mir gesagt, die Lesecke ist dafür da, dass man auch Bücher nehmen kann und damit den Kindergartenkindern was vorliest?

Schulleiter 2 RLP: Das macht unsere Lese-AG. Das findet heute wieder statt, die gehen heute wieder in den Kindergarten und zwar hat sich herausgestellt, dass die Motivation von den Schülern dadurch gesteigert wird, dass einfach ein Ziel hinten dran steht. Das also nicht irgendetwas gemacht wird, nur um des Lesens willen, sondern dass da was gemacht wird, mit einem Ziel und da die außerschulische Partnerin, die das betreut, die kommt aus dem Kindergarten und die hat gesagt, wir könnten doch so einmal im Monat in den Kindergarten gehen und dann kriegt jeder so zwei, drei Kinder und liest denen (...) etwas vor. Das kommt also unheimlich gut an und die gehen also immer in den Kindergarten ganz freundlich und lesen denen das dann vor.“ (Paragraphen 49 bis 51, Schulleiter 2, Rheinland-Pfalz, 14.5.2007)

Aus dieser Kooperation mit dem Kindergarten entwickelte sich zudem noch eine Theater-AG. Der Schulleiter machte gleichzeitig deutlich, dass die persönliche Eingebundenheit der Lehrer in Vereinen auch eine Kooperation begünstige:

„Schulleiter 2 RLP: Wir haben eine außerschulische Partnerin, das ist eine Mutter von einer ehemaligen Schülerin. (...) Von daher ist es also, dass wir vom Einsatz her stärker auf die Vereine zurückgreifen und auch Privatpersonen, die die Zeit haben. Und da haben wir halt hier in <Name Stadt> das Glück, die Frau <Name>, die hat diese Theatergruppe

⁵¹ Zum Schulsanitätsdienst siehe die näheren Ausführungen in Kapitel 3.3.1.4.

auch ins Leben gerufen und das ist eine Geschichte, die begann außerhalb der Schule und zwar im Kindergarten. Und da waren also die Eltern und viele Erzieherinnen, in dieser Theater-AG und dann hat sie sich vom Kindergarten gelöst, als die Kinder dort nicht mehr waren und das war ursprünglich als Kasperletheatergeschichte gedacht und ist dann (...) ausgearbeitet worden. Und diese Gruppierung steckt zum großen Teil im Ganzttag drin. (...) Aus dieser Ecke haben wir halt viele Außerschulische und dann verstärkt auch den Sportverein. Sie haben mit <Lehrer 2 RLP> gesprochen, als Kollegen, der hier arbeitet, der gleichzeitig im Tischtennisverein ist und von daher dann seinen Verein auch mit in die Schule hereingebracht hat und von daher <Name Sportverein> als Fußballverein, Tischtennis ist eine Abteilung davon, die haben sich dann auch hier engagiert und wollen sich demnächst noch stärker hier engagieren. Das sind hier die Vereine, die wir haben. Darüber hinaus haben wir noch eine Kooperation mit der Volkshochschule, das läuft also auch ganz gut. Das wären in groben Zügen die Vereine, und alle anderen Personen, die sind dann eher so Mund-zu-Mund-Propaganda.“ (Paragrafen 63 bis 68, Schulleiter 2, Rheinland-Pfalz, 14.5.2007)

Zufälle entscheiden oftmals über Kooperationen. Aus bestehenden Kooperationen entwickeln sich wiederum andere Formen der Kooperation. Oft ist es von Personen abhängig, ob Kooperationen zustande kommen und bzw. oder erhalten bleiben.

An einer anderen Schule macht ein Schulleiter ebenfalls deutlich, dass gerade die persönlichen Beziehungen zu neuen Kooperationen führen können:

„Schulleiter 1 RLP: Ich habe noch einen anderen Kooperationspartner, das ist das Altenheim. (...) Der Leiter des Altenheims hat auch ein Kind bei uns auf der Schule. Also, unsere Kooperationspraktiken kann ich eigentlich daran festmachen, als ich Schulleiter wurde. Da ist einer nach dem anderen gekommen. Und hat gesagt: Wir haben etwas mit der Schule zu tun. Uns ist das wichtig, unter anderem auch <Name>, der Leiter des Altenheims. Und der hat gesagt: Hören Sie zu, ich bin da ganz offen für Kooperationen. Von Kunstunterricht bis Flure gestalten, bis hin zu allen möglichen anderen Sachen. Wir haben jetzt ein Sozialprojekt installiert, wo Ganzttagsschüler und Schülerinnen der siebten Klasse einen Nachmittag in der Woche im Altenheim sind. Mit Kaffee verteilen, mit den Alten erzählen oder was Vorlesen. Oder in irgendeiner Form Kontakt zwischen Alt und Jung herstellen. Dies werden wir auch im nächsten Jahr weiterführen, weil wir es für ein wichtiges Projekt halten. Und manchmal gehen auch Schüler von uns dorthin, wo wir

denken, die haben einen Nachholbedarf im Sozialverhalten. Und sie könnten ruhig auch mal an einem Ort ganz bewusst Rücksichtnahme üben. Und dann schicken wir sie ins Altenheim und fragen, ob sie da arbeiten dürfen. Und das klappt auch in aller Regel.“ (Paragrafen 60 bis 63, Schulleiter 1, Rheinland-Pfalz, 16.5.2007)

Kritisch ist dabei festzustellen, dass die Kinder und Jugendlichen nicht immer freiwillig im Seniorenheim tätig werden, sondern „Nachholbedarf im Sozialverhalten“ dazu führt, dass sie dort hin geschickt werden. In diesem Seniorenheim finden auch Weihnachtsaufführungen der Schule statt; für die Senioren werden Päckchen gepackt und verschenkt.

Dieselbe Schule kooperiert mit dem BUND (Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland). Dessen erster Vorsitzender ist als „nichtpädagogische Fachkraft“ mit einer halben Stelle für den Ganztagsbereich eingestellt worden. Auf diese Weise arbeitet einerseits ein zivilgesellschaftlicher Akteur in der Schule mit, auf der anderen Seite lernen die Schülerinnen und Schüler die zivilgesellschaftlichen Anliegen im Rahmen des Ganztages sehr genau kennen. In der Praxis gestaltet sich die Kooperation in der Form, dass auf der BUND-eigenen Fläche Schulklassen im so genannten „Grünen Klassenzimmer“ unterrichtet werden:

„R.H.: Gut, okay. (...) Was machen Sie in Ihrer AG? Ganz konkret mit Ihren Schülerinnen und Schülern?
 Sonst. päd. Personal 1 RLP: Wenn es die Möglichkeit gibt, gehe ich auf die BUND-eigene Fläche, also BUND für Umwelt und Naturschutz Deutschland. Es ist einer von den zwei großen Naturschutzverbänden, die wir hier in Deutschland haben. Gehe ich auf die Freifläche, das ist gut fußläufig eine Viertelstunde zu erreichen, von der Schule. Und dort befinden sich halt Brachflächen. Wie gesagt, die gehören dem BUND und dort mache ich halt vor allem naturerlebnispädagogische Aktionen. So im Sinne Schlagwort Cornell, das ist so einer von den Urvätern der Naturpädagogik. Ich habe auch noch eine naturerlebnispädagogische Fortbildung gemacht. Nämlich in der Akademie in <Name Stadt> und nehme halt Elemente daraus. Wenn das Wetter letztendlich nicht gut ist, dann mache ich hier zum Beispiel Mikroskopieren oder ich greife Themen auf, die letztendlich im normalen Curriculum fünf, sechs quasi nicht so zum Zuge kommen, wie zum Beispiel Insekten, das ist so ein Thema, das habe ich auch dieses Jahr gemacht, weil es schlichtweg nicht zum Tragen kommt, weil halt die Zeit nicht immer dafür da ist.“ (Paragrafen 17 bis 18, sonst. päd. Personal 1, Rheinland-Pfalz, 16.5.2007)

Dieses „grüne Klassenzimmer“ stellt für die Schülerinnen und Schüler eine neue Erfahrung dar. Es werden, ohne Noten zu erteilen, naturwissenschaftliche Erkenntnisse vermittelt.

3.2.2.2 Nordrhein-Westfalen – Kooperationen in den Kommunen

Nordrhein-Westfalen hat offene Ganztagschulen zunächst vorrangig in Grundschulen und Hauptschulen eingerichtet. Die Grundschulen haben für ihren Ganztagsschulbetrieb sehr unterschiedliche Träger. Entweder die Kommune oder freie Träger betreiben das Ganztagskonzept einschließlich der Mittagessen- und Hausaufgabenbetreuung. Vor allem die großen Wohlfahrtsverbände sind im Bereich der offenen Ganztagschule tätig. In einer Schule in Nordrhein-Westfalen ist beispielsweise die Arbeiterwohlfahrt (AWO) der Träger:

„R.H.: Bei Ihnen fällt mir auf, bei den Ganztagsangeboten, dass die AWO der Träger ist. Warum ist das so?

Schulleiter 5 NRW: Geschichtlich gewachsen, würde ich sagen. AWO ist Träger von ganz vielen Ganztagschulen hier in <Name Stadt> und die Arbeiterwohlfahrt der erste Träger, der hier vor ganz vielen Jahren die ersten Förderangebote für Kinder gemacht hat. Und ich kann mich deswegen so gut daran erinnern, bei meiner alten Schule, wo ich vorher gearbeitet habe, bereits in den achtziger Jahren dies der Fall war. Da haben wir die ersten Projekte gemacht, Nachmittagsbetreuung für Kinder anzubieten, damals noch ohne Mittag, aber klassisch in die Schule hineinkommen und das war dann damals in dieser Schule auch so, Mitte der neunziger Jahre waren die ersten Betreuungsangebote, damals begann 13plus, und wenn man einmal mit einem Träger zusammenarbeitet und das klappt ganz gut..., eigentlich geschichtlich gewachsen.

R.H.: Geschichtlich gewachsen. Können Sie sich noch erinnern, wer auf wen zugegangen ist? (Pause) Die AWO auf die Schule oder die Schule auf die AWO?

Schulleiter 5 NRW: Eigentlich war das schon für beide Seiten klar.

R.H.: Was leistet die AWO genau?

Schulleiter 5 NRW: Die AWO ist dafür zuständig, das Personal zu stellen. Da muss man ein bisschen aufpassen als Schulleiter, bestimmte Absprachen mit dem Träger treffen. Wenn ich die Absprachen nicht treffe und nicht habe, Arbeiterwohlfahrt oder Caritas, oder was auch immer an einer Schule, dann bekomme ich irgendein Personal. Hier ist die Abmachung, und das ist auch glasklar, die wird auch

eingehalten, Personalentscheidungen grundsätzlich immer in Absprache mit dem Schulleiter. Tja, das ist das eine. Das zweite, was die Arbeiterwohlfahrt leistet, sind natürlich die ganzen Abläufe, die Mittagessen und Ähnliches betreffen. Das ist auch in den Händen der Arbeiterwohlfahrt.“ (Paragrafen 9 bis 17, Schulleiter 5, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007)

Der Träger sorgt also für das Personal in Verbindung mit dem Schulleiter und organisiert die Abläufe in der Schule. In derselben Schule kooperiert auch ein katholischer Jugendverband, die Deutschen Pfadfinder St. Georg, kurz DPSG genannt, mit dem Ganztagsbereich. Der Schulleiter selbst ist der DPSG verbunden, was die Anbahnung und Pflege der Kooperation erklärt:

„R.H.: Ja, ich hab’ da eine Frage, (...) die Rolle der Pfadfinder, der DPSG, hier an der Schule in der Ehrenamtlichkeit.

Schulleiter 5 NRW: Eigentlich eine ganz lustige Geschichte.

R.H.: Ja, erzählen Sie!

Schulleiter 5 NRW: Weil ich ja nun auch selbst Pfadfinder bin, ja, allerdings nicht in <Name Stadt>, im Umfeld, und das seit vielen Jahren, was ich immer noch mache, hatte ich immer mein Pfadfinder-T-Shirt an. Das trage ich auch heute noch. Bei der DPSG <Deutsche Pfadfinder St. Georg>. Das habe ich immer angehabt. Und plötzlich sprachen mich Schulkinder darauf an und da stellt man fest, da sind da doch etliche, die immer in der DPSG sind, hier in <Name Stadt>, in der Gemeinde, ja, das kam eigentlich nur durch dieses T-Shirt. So kam das ins Gespräch und so waren wir uns erst einmal geistig einig. Das ist erst einmal eine Grundlage, das ins Gespräch zu bringen, und dann ist es folgendermaßen weitergegangen. Diese Kinder sind älter geworden und sind aus unserer Schule rausgegangen und waren plötzlich selbst leitend in der Gruppe, in der Pfadfinderschaft tätig, und die musste ich gar nicht ansprechen, die sind von sich aus gekommen. Die haben soweit die Gartenprojekte mitaufgebaut, ja, und kommen immer mal wieder vorbei und da hatte ich letztlich die Idee: Super gemanagt, könnt ihr nicht hier mit den Kindern was machen? Das waren ehemalige Schüler von mir. Dann haben wir ein bisschen gesprochen und gesagt: Mensch, das ist eine tolle Geschichte, auch mit der Perspektive Ganztage, wir setzen uns mal zusammen. Und da habe ich die ganze Leiterrunde in <Name Stadt> eingeladen und da haben wir dann zwei Stunden miteinander diskutiert und geredet. Was ist möglich und was ist nicht möglich, welche Ideen habt ihr, haben uns das ganze Gelände angeguckt und dann haben wir daraus das Ferienprogramm für den offenen Ganztage gemacht, damit gestartet, ein paar Schüler direkt miteinzubeziehen und die haben unsere Feuerstelle mit den Kindern neu gebaut. Und so

hat sich dann die Zusammenarbeit ergeben. Jetzt kommen die wieder regelmäßig vorbei, um sich zu engagieren. Auch im nächsten Ferienprogramm, bauen da ihre Jurten auf hier und da wird gekocht und Ähnliches.“ (Paragrafen 98 bis 102, Schulleiter 5, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007)

Hier zeigt sich wieder, dass Lehrer diejenigen Personen sind, die Engagement ermöglichen oder verhindern. Weil der Schulleiter selbst bei den Pfadfindern war, geht er offen mit den Anliegen der Kinder um. Es beruht also (auch) auf dem Prinzip des Zufalls, mit welchen Organisationen Kooperationen eingegangen werden.

Eine weitere Schule, die als Halbtagschule konzipiert ist, kooperiert ebenfalls mit der AWO:

„Sonst. päd. Personal 2 NRW: Wir kooperieren eh mit der AWO seit drei Jahren, sehr viel in vielen Beziehungen und die (...) haben uns Blättchen geschickt. Frau <Name> ist dann offensiver geworden. Die hat dann Mitarbeiter von sich rundgeschickt. (Pause)

R.H.: Ja, wer hat wen angesprochen bei der AWO?

Sonst. päd. Personal 2 NRW: Also, hier in der Schule wurden ja Zettel verteilt und Frau <Name> hat das sehr, sehr offensiv betrieben, hat dann auch Referenten, die dann normalerweise Unterricht geben, durch die Schulen geschickt oder Praktikanten und hat uns dann angesprochen und seitdem ist die Zusammenarbeit eben größer und da ist unter anderem mit der Sommerschule das aufgekommen. Leider ist es nur so, dass, äh, wir, ähm, oder ja der Einsatz bei einigen Eltern einfach fehlt, dass Sprache so wichtig ist, dass man dafür Geld ausgeben muss. Das ist leider immer das Schwierige, das (...) Geld. Ich müsste nachgucken, wenn man umrechnet, aber es ist ganz wenig Geld, aber trotzdem tun sich Eltern schwer, dafür Geld auszugeben.

R.H.: Hm, ja, gut. Okay, ja. Die, die da arbeiten, die arbeiten ja inhaltlich und machen Deutschkurse, wissen Sie, welche Profession die haben?

Sonst. päd. Personal 2 NRW: Das habe ich gewusst, aber ich müsste jetzt lügen... Aus unterschiedlichen Reihen, ich glaub', das sind ehemalige Lehrerinnen, also ganz, ganz unterschiedlich, da müsste ich noch mal nachfragen. Die Dame, die viele Treffs hier gemacht hat, also nicht nur einfach Deutschunterricht gemacht hat, die hat sich orientiert an den Sachen, die die Kinder in der Schule gemacht haben. Haben also auch so eine kleine Zeitung mit denen erstellt, also, die hatte doch versucht, wirklich ferienmäßig das aufzuziehen. Nicht nur Grammatik, sondern (...), äh, aber da muss man einfach sagen, ist eine super Idee für jemand Außenstehendes, aber die Schüler tun sich schwer damit. (...) Vielleicht sehen sie dann einfach nicht den Sinn da drin, dass

das eben auch Deutschkurs ist, und wenn es zu streng wär', ich glaub', dann gehen sie auch nicht hin. Also eine (...), eine schwierige Aufgabe.“ (Paragrafen 50 bis 55, sonst. päd. Personal 2, Nordrhein-Westfalen, 24.4.2007)

Die AWO als Wohlfahrtsverband ist Träger des Ganztags. Sie macht zudem zusätzliche Angebote an die Schule, nicht zuletzt, um neue Geldquellen zu akquirieren. In diesem Zusammenhang geht es der AWO nicht darum, Schüler als Nachwuchs für ihren Verband zu rekrutieren oder bürgerschaftliches Engagement zu fördern. Die Wohlfahrtsverbände sehen sich nach den gemachten Beobachtungen eher als professionelle Dienstleister, wenn sie beispielsweise neben ihren Angeboten Personal zur Verteilung von Mahlzeiten zur Verfügung stellen.

Die Fragen nach Kooperationspartnern werden in den Halbtagschulen in Nordrhein-Westfalen in einer Form beantwortet, die verdeutlicht, dass die Schulen selten „fest kooperieren“:

„R.H.: Kennen Sie das, dass von außerhalb, also Engagierte, ehrenamtliche Eltern oder so was, in die Schule kommen und auch Projekte machen. Ist das hier bei Ihnen an der Schule?
Eltern 3 NRW: Das ist mir nicht bekannt.“ (Paragrafen 56 bis 57, Eltern 3, Nordrhein-Westfalen, 23.4.2007)

In den letzten Jahren hat sich in Nordrhein-Westfalen die Anzahl der Rahmenvereinbarungen deutlich erhöht. Es sind mittlerweile neun Rahmenvereinbarungen, die mit diversen großen freien Trägern der Zivilgesellschaft aus Kultur, Umwelt und Kirchen geschlossen wurden, zu verzeichnen (siehe Anm. 46). Ein großes Beratungsnetz kann von Schulen in Anspruch genommen werden, um den Ganzttag zu konzipieren. Verstärkt werden in Zukunft sicherlich auch kleinere Verbände und engagierte Einzelpersonen im offenen Ganzttag zum Zug kommen.

3.2.3 Verhältnis Lehrer und Nicht-Lehrer und der neue Code „vermittelbar / nicht-vermittelbar“

Mit Einführung der offenen Ganzttagsschule agieren Personen, die nicht Lehrer sind, im schulischen Alltag. Sie haben vielerlei Professionen – aber sie sind nicht für die Schule ausgebildet. Es ist von großem

Interesse, wie Personen mit anderen Professionen in der Schule agieren und wie sie auch von den Schülerinnen und Schülern angenommen und akzeptiert werden. Der Umgang mit Kindern und die Arbeit im Ganztagsbereich benötigt fachliche und pädagogische Kompetenz. Die fachliche Kompetenz ist dabei Voraussetzung für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern.

Die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche mehr und besser lernen, wenn die zuständigen Erwachsenen vielfältige Qualifikationen haben:

„Die pädagogische Arbeit einer Schule ausschließlich auf grundständig ausgebildete Lehrpersonen zu gründen, blendet viele Lebensbereiche aus, die für Kinder und Jugendliche lebensnotwendig und anregend sind. Auch die Verbesserung der pädagogischen Förderkompetenz der Schule verlangt eine größere Diversifikation des Rollengefüges innerhalb des Personals.“ (Heinrich-Böll-Stiftung 2004, S. 114)

Die Kritik, dass so genannte „Dritte“ die Lehrerbildung entwerten, greift die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung auf und plädiert eindeutig dafür, dass diese Dritten nicht als Einsparmöglichkeit, sondern als Chance gesehen werden:

„Die Begegnung mit authentischen Vertretern und Vertreterinnen aus anderen gesellschaftlichen Bereichen kann für Schülerinnen und Schüler wie Lehrkräfte der gelebte Anwendungsbezug vieler schulischer Gegenstände sein. Es ist etwas anderes, ob ein Schriftsteller Kindern und Jugendlichen seinen Umgang mit der Sprache vermittelt und sie selbst zum Schreiben ermutigt oder ob dies im Deutschunterricht durch den Deutschlehrer erfolgt. Hier können und sollen sich gesellschaftliche Lebensbereiche und Schule begegnen, aber dies muss gezielt gestaltet werden.“ (Ebd., S. 115)

Die Einbeziehung Dritter besitze den Charakter einer Öffnungsstrategie gegenüber dem Umfeld.

Ein Modellversuch der Bund-Länder-Kommission (BLK) der Kultusministerkonferenz in der Ferdinand-Freiligrath-Schule in Berlin hat erste Erkenntnisse über Nicht-Lehrer oder „Dritte“ im Schulleben erbracht. Christian Füller beschreibt dies folgendermaßen:

„Die Berliner Ferdinand-Freiligrath-Schule startete Anfang der neunziger Jahre einen aufsehererregenden Modellversuch. Sie integrierte sogenannte Dritte in den Unterricht,

das sind Menschen, die keine Lehrer sind, sondern andere Berufe ausüben. Diese Dritten übernahmen stundenweise den Unterricht in der Hauptschule des sozialen Brennpunkts Berlin-Kreuzberg. Ein Bildhauer, ein Akrobatentrainer, ein Dichter und ein Musiker standen vor den Klassen.“ (Christian Füller 2008, S. 25)

Teile der Lehrerschaft beäugten das Modellprojekt sehr kritisch, weil sie das Anderssein der Nicht-Lehrer nicht akzeptieren konnten:

„In der Ferdinand-Freiligrath-Schule trug sich etwas Wunderbares und zugleich Verwirrendes zu. Mit den Dritten veränderte sich das Klima in der Schule zum Positiven. Plötzlich entstand sogar so etwas wie Spaß am Lernen. In diesem Moment aber kehrte ein Drittel der normalen Lehrerschaft der Schule den Rücken. Der Modellversuch mit den Nicht-Lehrern hatte sie verunsichert oder empört, je nachdem. Sie gingen, sie wechselten die Schule, sie flohen.“ (Ebd., S. 25f.)

Dieses Beispiel aus Berlin zeigt die Chancen von so genannten „Dritten“ an und in Schulen, die aber bisher noch in einem diffusen Rollenbild untergehen. Die Rolle des sonstigen pädagogischen Personals als eines „Allrounders“ (vgl. Stefan Maykus 2009) kann überfordern und muss sich im Rahmen der Schule als „profilierter Fachkraft“ (vgl. Karin Beher / Hans Haenisch / Claudia Hermens / Gabriele Nordt / Gerald Prein / Uwe Schulz 2007) noch finden.

Nicht zuletzt aufgrund dieser Entwicklung wurde auch in der hier vorgelegten Untersuchung vor allem nach den Unterschieden zwischen Lehrern und Nicht-Lehrern gefragt. Dabei konnten Details der Tätigkeiten von Nicht-Lehrern in vielen Facetten dargestellt werden. Häufig lag der Fall vor, dass Personen direkt aus dem Umfeld für die Leitung von Arbeitsgemeinschaften gewonnen werden konnten. Sie waren – wie in dem unten geschilderten Fall – entweder Eltern oder sie besaßen andere Bezüge zur Schule:

„R.H.: Aber der Schauspieler, würden Sie auch sagen, der kann mit Kindern auch so umgehen (Lehrer 4 RLP: Ja), der ist ja völlig fachfremd.

Lehrer 4 RLP: Der ist völlig fachfremd. Der hat aber halt ein natürliches Talent.

R.H.: Und der hat auch eine Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern?

Lehrer 4 RLP: Ja. Er (...) pocht auch sehr auf Disziplin, weil auch eine gewisse Disziplin einfach da herrschen muss, wenn

ich was drehen muss oder so was. Und dann gibt's natürlich Schwierigkeiten, weil einer sitzt dann in der Ecke und hat dann nichts zu tun und da wird geredet, wie das so üblich ist. Und dann pocht er auf Disziplin. Dann gibt es hin und wieder manchmal schon gewisse Konflikte, aber die er auch zu lösen in der Lage ist.“ (Paragrafen 25 bis 28, Lehrer 4, Rheinland-Pfalz, 30.5.2007)

Das „natürliche Talent“, mit Kindern umzugehen, ist mehrfach in den Interviews angesprochen worden. Papiere sagen häufig nichts darüber aus, wie sich ein Bewerber in der Schule wirklich positioniert. Es mangle häufig an „Durchsetzungskraft“, führte ein Schulleiter aus. Er bezweifelt, dass Fortbildungen dem einzelnen Nicht-Lehrer helfen könnten. Lehrer zu sein, ist nach seiner Meinung eine Berufung: „In gewissem Maße kann man Lehrer nicht lernen“ (Schulleiter 4 RLP).

Auch die *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* hat dieses Thema aufgegriffen. Jürgen Kaube gibt den Rat eines Wissenschaftlers zum Umgang mit Lehrern weiter:

„Schließlich: aus der Not des Lehrermangels die Tugend der Öffnung für Quereinsteiger zu machen. Denn wenn nicht die Universitätspädagogen, sondern die Schule den Lehrer zum Lehrer macht, dann drohte – vor Ort geprüfte Eignung vorausgesetzt – nicht schon von jedem Lehrer ohne Staatsexamen die Gefahr der Entprofessionalisierung.“
(*Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* vom 24. Juni 2007)

Die Interviewpartner sehen Unterschiede zwischen Lehrern und Nicht-Lehrern. Eine Fußball-AG wird von einem Fußballer aus einem Fußballverein besser geleitet als von einem in allen Sportarten ausgebildeten Lehrer. Allerdings besäßen Lehrer aufgrund ihrer Ausbildung größere didaktische Fähigkeiten in der Gruppe, wie ein Schulleiter ausführt:

„R.H.: Ja, gut, okay. Frage: AG-Leitung. Gibt es substanziell einen Unterschied zwischen einem Sportlehrer oder Übungsleiter, der Sport anbietet, vom <Name Sportverein>? Gibt es da einen substanziellen Unterschied?
Schulleiter 3 RLP: Also, ich denke, wenn Sie einen tollen Fußballer haben, der anerkannt ist vom Schüler, dann denke ich, dass so eine Person auch mal nachmittags mit den Schülern zusammenarbeitet und nicht der Lehrer. Ich denke mal, ein Lehrer, der ist in Führungsstrichen so ein Tausendsassa in Sport, auf vielen Gebieten, vielleicht ist er auch spezialisiert, auf ein Sportgebiet. Ich finde, wenn die das Glück haben und haben zum Beispiel jemand besonders

ausgebildet im Jazzdance und der kommt dann da rein und macht was mit den Kindern, dann halte ich das für unglaublich wichtig. Und da sind auch die Kinder begeistert dabei.

R.H.: Und den Unterschied können Sie jetzt nicht so qualifizieren? Lehrer, Nicht-Lehrer als AG-Leiter?

Schulleiter 3 RLP: Kommt auf die Person an. Das Wichtigste dabei ist, dass er eine Gruppe von Kindern führen kann, was ich für sehr wichtig halte. Die zusammenhalten kann. Dass die nicht so total aus dem Ruder laufen. Dass die sich mit dem Lehrer identifizieren können. Aber ich denke, das muss vor allem mit dem Personal geschehen. Letztlich bringt der Lehrer halt etwas mit davon. Weil er seine Ausbildung hat. Andere Leute haben halt diese Ausbildung nicht. Es wäre gut, wenn man auch da eine Art Fortbildung betreiben könnte.“ (Paragrafen 62 bis 65, Schulleiter 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Die Problematik der Fortbildung für Nicht-Lehrer erscheint evident. Obwohl auch so genannte „Dritte“ eine natürliche Autorität besitzen, erscheint es dennoch für sie notwendig, sich hinsichtlich der besonderen Anforderungen an Tätigkeiten in der Schule fortzubilden. In Rheinland-Pfalz wird kontinuierlich – und dies kostenlos – Fortbildung für Nicht-Lehrer angeboten, in Nordrhein-Westfalen muss dafür gezahlt werden: Entweder die Schulen übernehmen die Fortbildungskosten oder der Teilnehmer muss selbst dafür aufkommen.

Der Unterschied zwischen Lehrer und Nicht-Lehrer liegt nicht zuletzt in der Rolle des Lehrers begründet. Ein Lehrer-Schüler-Verhältnis ist bei Nicht-Lehrern weniger stark ausgeprägt. Es gibt keine Noten. Da in dem Verhältnis zwischen Nicht-Lehrern und Schülern nur ein geringes Gefälle zu verzeichnen ist, scheint die Akzeptanz der Nicht-Lehrer bei den Schülerinnen und Schülern größer zu sein:

„R.H.: Was mich noch mal zu einer anderen Frage führt. Lehrer und Nicht-Lehrer. Die AG-Leiter. Ist es ein Unterschied, Lehrer oder Nicht-Lehrer?

Lehrer 3 RLP: Oh, ja. Es ist auf alle Fälle ein Unterschied. Also, einen Unterschied macht zum Beispiel die fachliche Kompetenz. Ich glaube, selbst wenn mein größtes Hobby Tischtennis wäre, ich könnte eine Tischtennis-AG nicht so leiten, wie die hier geleitet wird. Da ist einfach eine große Expertise da.

R.H.: Beim <Name Sportverein>?

Lehrer 3 RLP: Beim <Name Sportverein>. Oder auch bei der Schach-AG. Da hatten wir einen hervorragenden Menschen für Schach. Das ist das eine. Es wird nicht immer so sein,

dass Externe da Expertise haben. Was halt ganz wichtig ist – das Verhältnis der Schüler zu den jeweiligen AG-Leitern. Und da schwingt in jeder AG immer der Lehrer mit. Also, wenn man als Lehrer eine AG hat. Frei kann sich da kaum einer machen. Kaum einer der Schüler. Dieses Feld ist schon ein ganz anderes. Ich bin der Meinung, es zu merken, dass die Leute vom <Name Sportverein> da wesentlich größere Freiheiten haben mit den Leuten zu agieren. Viel öfter an deren Vernunft appellieren können („Jetzt macht aber hier.“ Dass die Leute das viel eher akzeptieren, als wenn es wieder ein Lehrer sagen würde. Weil die Hierarchie Lehrer-Schüler ist auch in der AG noch wesentlich stärker ausgeprägt als Übungsleiter und Schüler beziehungsweise AG-Teilnehmer. Ich glaub’, dieses Treppenstüfchen zwischen Lehrer und Schüler ist wesentlich höher als das Treppenstüfchen zwischen Übungsleiter und Übungsteilnehmer. Das halte ich für sehr positiv.

R.H.: Für die AG-Leiter?

Lehrer 3 RLP: Für die Schüler.

R.H.: Für die Schüler, dass die AG-Leiter von außerhalb kommen. Die Überlegung ist, dass die AG-Leiter von außerhalb näher an den Schülern dran sind. Ist das richtig?

Lehrer 3 RLP: Ja, genauso ist es. So kann man es formulieren. Gleichzeitig die Akzeptanz, aber zum Teil. Und immer wieder, dass es im Sanktionsbereich wenig Handlungsspielräume gibt.“ (Paragrafen 67 bis 73, Lehrer 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Es gibt ganz offensichtlich Rollenunterschiede zwischen Lehrern und Nicht-Lehrern. Das „Treppenstüfchen“, das bei Nicht-Lehrern kleiner ausfällt, gilt es, als Chance für ein neues Rollengefüge in der Schule zu interpretieren. Die Nicht-Lehrer registrieren diese Unterschiede – Vertrauen ist auch bei ihnen das große Stichwort. Wenn Lehrer AG-Leiter sind, wird die „Lehrer-Schüler-Rolle“ weitertradiert. Lehrer erteilen Noten im Vormittagsunterricht und Nicht-Lehrer haben nicht diese Möglichkeit. Nicht-Lehrer möchten aber dennoch eine Lehrern analoge Verantwortung für den pädagogischen Prozess übernehmen. Ein Nicht-Lehrer, der aus einem Sportverein kommt und den Ganztag einer Schule intensiv betreut, gibt dazu Auskunft:

„R.H.: Wenn die Übungsleiter eine AG leiten und ein Lehrer leitet eine AG. Sagen Sie mal, aus Ihrer Sicht, gibt es da einen Unterschied?

Sonst. päd. Personal 3 RLP: Ja, ich denke schon, dass es einen Unterschied gibt. Der Lehrer, der steht auf einer ganz anderen Ebene. Das erfähr’ ich so. Sicherlich gibt es auch Lehrer, zu denen Kinder außergewöhnliches Vertrauen

entwickeln. Und bei den Übungsleitern, die sind eigentlich im Bereich Freizeit oder Spaß. Und das finde ich persönlich auch ganz gut, dass wir uns alle gemeinsam an einen Tisch gesetzt haben. Was wollen wir? Wollen wir den Unterricht auf einem anderen Gebiet fortsetzen? Oder wollen wir uns mehr auf die Kinder einlassen und wollen wir einen besseren Rahmen, Bewegungsrahmen, geben und somit einfach auch mehr die Kinder mit in die Schwingungen bringen und auch in die Selbstverantwortung nehmen? Das ist als Logotherapeut mir ganz wichtig. Kindern kann es nur Spaß machen, wenn sie in die Selbstverantwortung kommen. Dazu brauche ich aber Raum. Und wenn sie den Raum nicht haben, dass sie keine Fehler machen können und auch nicht die Erfahrung machen, wie sie es besser machen können. Und das ist so auch so ein Bewusstseinsprozess, der da hoffentlich abgeht. Ich krieg’ den Raum, ich darf mich hier bewegen, ich will hier aber auch mehr Verantwortung. Für den Ganzttag, für die Schule. Und das liegt mir besonders am Herzen.“ (Paragrafen 12 bis 13, sonst. päd. Personal 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Gerade wenn das sonstige pädagogische Personal auch einen pädagogisch verwandten Beruf, wie beispielsweise hier Logotherapeut, ausübt, dann macht es sich auch Gedanken über seine pädagogische Rolle, die genuin nicht exakt definiert ist. Der offene Ganzttag sieht hierfür eher den Bereich „Freizeit“ vor, wenngleich sich in diesem Segment wichtige Erfahrungen bei den Schülern vollziehen, wie beispielsweise die Entwicklung von „Selbstverantwortung“.

Auch den Schülern ist der Unterschied Lehrer und Nicht-Lehrer offensichtlich bewusst. Der bereits zitierte Interviewpartner beschreibt Schülermeinungen über die Arbeitsgemeinschaft am Nachmittag und greift das Bild von der „Nicht-Schule“ auf:⁵²

„R.H.: Wie ist das denn bei den Schülern? Ist das denn für die Schüler Nicht-Schule?

Sonst. päd. Personal 3 RLP: Ja, also, bei meiner AG denke ich, da ist das Nicht-Schule. Da ist es (...), wir machen uns einen schönen Nachmittag. Wie oft kommt: ‚Ist es schon vorbei?‘ (...) Das geht sehr schnell. Wenn Kinder sich mit dem beschäftigen, was sie tief im Innern auch wirklich bewegt. (...) Ich glaube, es ist weniger Schule.

R.H.: Das ist die Frage. Heißt ja: Schule.

Sonst. päd. Personal 3 RLP: Es kommt bei mir nicht so an, dass Kinder das dann noch als Schule sehen. Es ist so, es gibt Anwesenheitspflicht. Aber ansonsten denke ich eher, da ist

⁵² Vgl. auch Kapitel 1.2.1.

Freude, Lebensfreude, auch mit Dingen, die mich wirklich interessieren. (...) Vielleicht gibt's dann da noch eine Beziehungsebene. Wenn ich eine gute Beziehungsebene habe, dann kann ich (...), ‚Das mach ich halt Ihnen zuliebe.‘ Da kommt es auch drauf an.“ (Paragrafen 33 bis 38, sonst. päd. Personal 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Das sonstige päd. Personal hat die Einschätzung, dass es am Schülergeschehen „näher dran“ ist. Die „Beziehungsebene“ ist den Nicht-Lehrern offenbar sehr wichtig. Es gibt am offenen Ganztagsnachmittag die Gelegenheit, die „Lehrer-Schüler-Rolle“ dahingehend zu verändern, dass „ich“ auf der „Beziehungsebene“ auf Augenhöhe mit den Schülerinnen und Schülern bin. In den Arbeitsgemeinschaften gibt es nur noch eine geringe Asymmetrie zwischen Nicht-Lehrer und AG-Teilnehmer, soweit ein Nicht-Lehrer die Arbeitsgemeinschaft inhaltlich anleitet und beispielsweise Handball erläutert und sein Wissen vermittelt. Allerdings wäre hier die Gelegenheit, die Schüler verstärkt in die Selbstverantwortung zu bringen und Projekte für die Schule anzustoßen. Symmetrische(re) Beziehungen sind am Nachmittag des Ganztags am ehesten möglich.

Es ist evident: Schülerinnen und Schülern ist der Unterschied zwischen Lehrern und Nicht-Lehrern bewusst. Allerdings ist es auch möglich, dass diese Unterschiede für die Schüler eine geringere Bedeutung besitzen, wenn ein entsprechender Gestaltungsspielraum und ein gutes Verhältnis zur Lehrerschaft existiert:

„Schüler 3 RLP: Vielleicht ist es bei den Außerschulischen etwas lockerer. Wobei ich mir jetzt nicht vorstellen kann, dass es bei <Name Schulleiter> jetzt so viel schlimmer oder leichter oder schwerer wäre. Meiner Ansicht nach, gibt es keinen Unterschied. Es gibt garantiert Sag's, da sind Schüler mal ganz froh, dass sie mal was anderes an Abwechslung an Lehrern oder Betreuern haben. Ich meine, durch den Lehrer, den wir bei der Internet-AG haben, also den Herrn vom Internet, durch ihn, d. h. durch seinen Sohn, ist hier an der Schule überhaupt das Internet und überhaupt die Webseite gekommen. Sprich, er ist der... Der Motor, denn er und sein Sohn machen viel. Von seinem Sohn kamen damals die Dinge. Das ist bis heute erhalten geblieben.“ (Paragraf 99, Schüler 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Diese Schule ist hinsichtlich der Thematik Lehrer versus Nicht-Lehrer grundlegend analysiert worden. Alle teilnehmenden Interviewpartner

sehen in außerschulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einen Gewinn, konstatieren jedoch zugleich einen Unterschied zwischen den Professionen:

„R.H.: Können die das, die Hauswirtschaftlerinnen? Können die mit Kindern und Schülern umgehen? Sind die in der Lage, mit Schülerinnen und Schülern adäquat umzugehen oder gibt's auch Problemlagen?

Schulleiter 4 RLP: Bei diesen beiden nicht. Und konsequent muss man ja sagen, die haben beide Kinder bei uns gehabt und waren auch beide im Elternbeirat gewesen, die eine langjährige Vorsitzende und die andere ist auch mal Vorsitzende gewesen. Es war also eng mit unserer Schule verbunden und sie hatten die Fähigkeiten, wir hatten auch andere Fälle gehabt, hatten die Fähigkeit, mit Kindern umzugehen. Das ist nicht einfach. Wir stellen das in anderen Bereichen fest und haben da auch unsere enttäuschenden Erfahrungen gemacht natürlich.“ (Paragrafen 19 bis 20, Schulleiter 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007)

An einer Hauptschule führte der Interviewpartner aus der Gruppe des sonstigen pädagogischen Personals aus, dass er aufgrund der praktischen Ausbildung auch dementsprechende Angebote in die Schule einbringe und sich von Ansätzen, die eher wissenschaftlich begründet seien, absetze:

„Sonst. päd. Personal 2 NRW: Ich muss da vielleicht noch erwähnen, dass ich vielleicht auch noch einen anderen Hintergrund habe, eben weil ich als sozialpädagogische Fachkraft hier arbeite, aber die Erzieherausbildung habe. Ich bin eher der Praktiker. Also, ich versuche Angebote zu bekommen, ich versuche Multiplikatoren hineinzubekommen, die uns gut tun und hab' da vielleicht auch noch einen anderen Ansatz als jemand, der jetzt rein studienmäßig das ganze gemacht hat. Also, ich hab' ziemlich viel Erfahrung im Brennpunkt und dadurch ist das (...), hab' ich vielleicht auch andere Ansätze.“ (Paragraf 15, sonst. päd. Personal 2, Nordrhein-Westfalen, 21.5.2007)

Ein Schulleiter sieht allerdings keine Unterschiede zwischen Lehrern und Nicht-Lehrern in der täglichen Arbeit. Die Akzeptanz sei ähnlich groß. Das bestätigt auch ein Elternteil derselben Schule (vgl. Schulleiter 2, Rheinland-Pfalz, 14.5.2007; Eltern 2, Rheinland-Pfalz, 15.5.2007). Der Lehrer dieser Schule beschreibt ein sehr kollegiales Verhältnis zwischen Lehrern und Nicht-Lehrern im Nachmittagsbereich; das „Zwischen-

menschliche“ würde mittlerweile auch stimmen (vgl. Lehrer 2, Rheinland-Pfalz, 14.5.2007).

Der Schulleiter einer Gesamtschule sieht Unterschiede, obwohl in der Fragestellung eher nach Gemeinsamkeiten gefragt war, und bringt dies folgendermaßen zum Ausdruck:

„R.H.: Es ist ein ganzer Teil außerschulischer Honorarkräfte oder auch pädagogischer Fachkräfte, die in Ihre Schule hineinkommen. Haben Sie das Gefühl, dass diese die Arbeitsgemeinschaften genauso gut leisten können wie Lehrer? (Pause)

Schulleiter 1 RLP: Ich finde das schwierig zu beantworten. Ihre Frage impliziert, dass alle Lehrer ihre Arbeitsgemeinschaften sehr gut leiten. Alle Lehrer machen eine Arbeitsgemeinschaft auf dem Standard und alle außerschulischen Partner machen sie auf einem anderen.

R.H.: Dann drücken Sie es mit Ihren Worten aus.

Schulleiter 1 RLP: Lehrerinnen und Lehrer gehen auch an Arbeitsgemeinschaften anders heran. Die Lehrerin und der Lehrer sieht im Hintergrund immer das Lernergebnis. Wenn wir eine Theater-AG machen, machen wir die als Theater-AG und haben ganz stark auch unser pädagogisches Ziel im Kopf.“ (Paragrafen 55 bis 59, Lehrer 1, Rheinland-Pfalz, 16.5.2007)

Demnach haben Lehrer dieselbe Haltung wie am Vormittag. Bewertungen sind – so meine Vermutung – stärker im Rollenverhalten verankert. Auf eine nochmalige Nachfrage nach den Unterschieden erklärte der Schulleiter:

„Schulleiter 1 RLP: Der Unterschied ist: Lehrer haben immer auch sehr stark immer das Kognitive im Blick. Und dieses Lernen im engeren Sinne. Und die außerschulischen Partner ermöglichen vielleicht manchmal ein Stück unbewusstere Lernsituationen, ohne sie so gezielt zu planen. (...) Ich glaube, die könnten jetzt nicht so einen Plan schreiben: Ich mache das jetzt weil, um das zu erreichen, muss ich das und das machen. Die machen halt sehr viele Sachen und wenn es gute Leute sind, machen sie es intuitiv und sie lernen auch, in der Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern und mit den von uns hauptamtlich angestellten pädagogischen Fachkräften, die das ja auch sehr gut im Blick haben. Und sie nehmen auch Fortbildungen für außerschulische Kräfte mit wahr.“ (Paragraf 70, Schulleiter 1, Rheinland-Pfalz, 16.5.2007)⁵³

⁵³ Vgl. zum besseren Verständnis der Debatte um Lernen im bürgerschaftlichen Engagement: Wiebken Düx / Gerald Prein / Erich Sass / Claus J. Tully: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter, Wiesbaden 2008.

Der Interviewpartner aus der Gruppe des sonstigen pädagogischen Personals sieht seine Rolle ebenfalls unterschiedlich zu der eines Lehrers. An einigen Schulen sei es so, dass dem sonstigen pädagogischen Personal keine Schlüssel ausgehändigt würden, so dass sich die Angehörigen dieser Gruppe stets als Fremde fühlen würden. An der eigenen Schule gestalte sich die Situation jedoch anders. Die „Außerschulischen“ seien sehr gut im Schulbetrieb integriert:

„Sonst. päd. Personal 1 RLP: Okay, ich denk’ mir halt, als außerschulische Fachkraft, zu der ich ja halt letztlich auch gehöre, ist es ein, kann es ein Vorteil sein, wenn man nicht Lehrer ist. Zumindest was die Schüler angeht. Weil die Schüler sehen einen letztlich nicht als Lehrer. Und das heißt: Man hat einen anderen, man hat schlicht und einfach einen anderen Status. Das kann positiv sein, das kann allerdings auch negativ sein, in dem Sinne, dass man jetzt meint: Das ist ja kein Lehrer, dem tanzen wir auf der Nase herum. Salopp mal ausgedrückt. (...) Und inwiefern jetzt die Kollegen halt ausführen, und wie es halt bei denen dann läuft, ich denke mir, wenn die eine AG durchführen im normalen Unterricht, hat das sicherlich noch einen anderen Stellenwert für die Schüler, als wenn jetzt eine AG am Nachmittag, die ist natürlich verpflichtend, ganz klar, aber die hat jetzt nicht unbedingt den Notenzwang und es werden zuweilen auch ganz andere Inhalte durchgeführt. Das hat dann sicherlich einen anderen Aspekt für die Schüler. Und die nehmen das halt auch anders auf. Allerdings qualitätsmäßig kann ich jetzt und will ich jetzt auch schlicht und einfach nicht über den Kollegen oder über den ein oder anderen Kollegen jetzt sagen, ob der jetzt etwas schlechter oder besser kann.“ (Paragraf 25, sonst. päd. Personal 1, Rheinland-Pfalz, 15.5.2007)

Das Nicht-Noten-Geben macht die Rolle eines Nicht-Lehrers anders als die eines Lehrers. Hiermit entfällt auch ein Instrumentarium der Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler. Die Schüler könnten dem Nicht-Lehrer „auf der Nase herumtanzen“. Daher müssen Nicht-Lehrer größere Anstrengungen unternehmen, um die Schülerinnen und Schüler für die Inhalte zu begeistern. (Interessanterweise ist der Vertreter des sonstigen pädagogischen Personals sehr vorsichtig, wenn es um die Benutzung der Qualitäten „besser“ oder „schlechter“ im Verhältnis zu den Lehrer-Kollegen geht.)

Der Schülersprecher dieser Schule engagiert sich selbst als Leiter einer Tischtennis-AG und als SAMS-Lehrer („Schüler arbeiten mit

Schülern“). Er betont ebenfalls, dass Nicht-Lehrer eher „lockerer“ sind und sein können:

„Schüler 1 RLP: Wenn es nicht notwendig wäre, dann gäbe es die Lehrerausbildung in diesem Stil ja nicht. Es ist schon so, dass es sehr schwer ist, wenn man als nicht ausgebildeter Lehrer an die Schule kommt und unterrichten muss. Kann ich mir schon vorstellen, sonst würde die Lehrerausbildung ja keinen Sinn machen. Auf der anderen Seite gibt es dann sicherlich einfach Ausnahmen (...), denen es einfach leicht fällt, ohne Ausbildung, ohne theoretisches Hintergrundwissen mit Schülern umzugehen. Und <Name sonst. päd. Personal 1> ist so jemand. Der ist einfach eine sympathische Natur und der kann wahrscheinlich mit Schülerinnen und Schülern machen, was er will, und er kommt immer noch sympathisch rüber und kann sie immer noch motivieren zu lernen. Ich denke, er hat nicht die Ausbildung, die ein normaler Lehrer genießt, aber dafür andere Qualitäten.“ (Paragraf 98, Schüler 1, Rheinland-Pfalz, 15.5.2007)

Der Schüler spricht an, was viele Lehrer, die mit Nicht-Lehrern zu tun haben, in Frage gestellt sehen könnten, nämlich ihre langjährige Ausbildung: Die Lehrerausbildung wird erheblich relativiert, wenn Nicht-Lehrer ähnlich gut wie Lehrer in der Schule agieren können und womöglich von den Schülern besser akzeptiert werden. Dies kann zu Reibungspunkten zwischen Lehrern und Nicht-Lehrern – beispielsweise bei der Auswahl von Nicht-Lehrern und in der konkreten Interaktion – führen.

Der Schulleiter einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen hat eher Bedenken bei der Leitung durch Nicht-Lehrer – insbesondere dann, wenn die Arbeitsgemeinschaften den Unterricht ergänzen sollen:

„R.H.: Mich interessiert die Funktion Lehrer / Nicht-Lehrer. Und wie sie die Rolle als Arbeitsgemeinschaftsleiter ausfüllen.

Schulleiter 1 NRW: Kommt auf die Inhalte an, die ich übermitteln möchte. Kinder weg von der Straße, ja. Wenn ich die Arbeitsgemeinschaft mehr noch als eine Ergänzung zum Unterricht sehen würde, dann würde ich erst einmal sagen: nein. Ich hatte schon ein Problem bei Englisch zum Beispiel. Auch Eltern, andere Eltern hatten natürlich ihre Bedenken, wenn die Kinder von anderen Eltern unterrichtet werden.“ (Paragrafen 66 bis 67, Schulleiter 1, Nordrhein-Westfalen, 21.5.2007)

An dieser Schule sind wenige Nicht-Lehrer beschäftigt. Es sind auch Ängste gegenüber Nicht-Lehrern vorhanden, weil es ein eher unge-

wohnter Gedanke ist, dass Nicht-Lehrer stärker in die Verantwortung für die Schule einbezogen werden könnten. Die Sorgen der Eltern nimmt der Schulleiter sehr ernst und möchte keine Ungleichbehandlung der Kinder durch die Einbeziehung von Eltern als Nicht-Lehrern.

Das sonstige pädagogische Personal an dieser Schule sieht sich sehr stark in der sozialpädagogischen Pflicht. Grundlegende Unterschiede zu Lehrern in der Leitung von Arbeitsgemeinschaften sah man vor allem darin, dass die Kinder bei Konflikten stärkeres Vertrauen zu dem sonstigen pädagogischen Personal besäßen:

„R.H.: Wenn Sie so überlegen, Sie bieten eine Arbeitsgemeinschaft an und jemand anders von den Lehrern bietet eine Arbeitsgemeinschaft an. Sehen Sie einen Unterschied?

Sonst. päd. Personal 1 NRW: Ich sag’ mal, wenn ein Lehrer ein Sportangebot macht, Fußball, dann geht’s in erster Linie um Fußball. Wir haben ja viele andere Arbeitsgemeinschaften laufen. Ob das eine Schülerzeitung oder sonst was ist. Aber, wo ich immer denke, das hat ganz viel mit Anbindung der Schüler an die Lehrperson zu tun, so wie das bei uns ist. (...) Ich sehe bei meinen Schülern, die ich selbst betreue, das sind Schüler, die oft nicht so ganz in den Klassen integriert sind, ein bisschen mehr Außenseiter, die ich aber an den Treff anbinde, dass sie sich so darstellen können. Für die anderen. Und darüber auch ihre Anerkennung⁵⁴ bekommen.

R.H.: Aber in der Funktion, also meinen Sie denn, dass Schüler Sie anders wahrnehmen als Lehrer, also wenn Sie eine Arbeitsgemeinschaft leiten? Ist da ein Unterschied?

Sonst. päd. Personal 1 NRW: Da müsste ich noch mal genau die Schüler fragen. Bei mir ist das oft so, das kommt über die Kontakte, wenn die mich im Treff zum Beispiel erleben. Das sind Schüler, die mich halt daher kannten und sich dann gemeldet haben. Freiwillig. Ist ja auf freiwilliger Ebene. Und wir sprechen aber auch über persönliche Schwierigkeiten und was kann man machen, wenn was ist. Oder wenn die Konflikte haben mit den Lehrern. Es ist auch ein bisschen so Betreuungsgruppe.“ (Paragrafen 47 bis 49, sonst. päd. Personal 1, Nordrhein-Westfalen, 21.5.2007)⁵⁵

Gerade Außenseiter können so über die hauptamtliche sozialpädagogische Funktion in der gebundenen Ganztagschule angesprochen werden. Die Frage der Anwesenheit stellt sich hier wie folgt: Die

⁵⁴ Da Nicht-Lehrer kein Noteninstrumentarium zur Verfügung haben, gewähren sie Anerkennung auf einer anderen Ebene.

⁵⁵ Auch hier spielt das Prinzip der Freiwilligkeit eine Rolle. Die freiwilligen Angebote in der Schule sind am ehesten geeignet, um Vertrauen zwischen hauptamtlichem Personal und Schülern aufzubauen.

Schülerinnen und Schüler können selbst entscheiden, ob sie die sozialpädagogische Betreuung im „Treff“ wahrnehmen oder einer anderen Tätigkeit im Rahmen der Schule nachgehen. Die Angebote wahrzunehmen – das ist eine Frage der Freiwilligkeit im Rahmen der Schulpflicht. Auch in dieser Schulform sieht man, dass es eine andere Beziehungsebene zwischen Lehrern und Nicht-Lehrern gibt.

Allerdings gibt es auch Konflikte mit dem sonstigen pädagogischen Personal, falls es nur zeitweise für Arbeitsgemeinschaften eingesetzt wird:

„R.H.: Sagen Sie mir bitte ein konkretes Beispiel?

Schulleiter 4 RLP: Zum Beispiel hatten wir auch eine naturwissenschaftliche AG. (...) Da hatten wir auch einen Schülervater. Der war früher Astronom. Wir hatten eine Zeit lang eine Sternwarte da. (...) Und gut der Mann, na gut, ist Naturwissenschaftler. Astronomie und Sterne und so weiter, das interessiert ja die Kinder. Und da haben wir ihn gefragt und da war er begeistert und war auch sehr engagiert. Aber den Ärger und Umgang mit Kindern. Wir hatten eine relativ kleine Population. (...) Und er ging, er hat einfach seine naturwissenschaftlichen Voraussetzungen, die sind in Bereiche gekommen, die keiner nachvollziehen konnte. Algorithmus, also, wo es einfach wissenschaftlich war. Während der Leiter, den werden Sie gleich kennen lernen, der <Name Lehrer 4 RLP> hat ihm Vorschläge gemacht. Machen Sie mal das und das. Die Kleinen sollen mal was basteln. Die Größeren können schon mal Berechnungen nach Pythagoras machen und so, Beobachtungen. Oder irgendetwas, wissen Sie einfach, äh, es hat, es ist nicht wie Astronomie, dass sie da rauskommen und geöffnet werden für ein naturwissenschaftliches Phänomen. Das ist gescheitert. Wir haben ihn da nach einem Jahr nicht mehr weiterbeschäftigt. Und das sind die schwierigen Momente.“ (Paragrafen 21 bis 22, Schulleiter 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007)

Das mögliche Scheitern von Nicht-Lehrern muss zu Beginn eines Engagements oder Honorar-Arbeitsverhältnisses geklärt werden. Nicht jede außerschulische Qualifizierung ist für den Einsatz in der Schule geeignet.

3.2.4 Neue Codierung durch Nicht-Lehrer

Durch die Existenz und das Wirken von Nicht-Lehrern in der Schule wird deutlich, dass eine neue Form der Schule gefunden wurde. Die theoretischen Hintergründe zum Erziehungssystem aus der Sicht von Niklas Luhmann und Jochen Kade sind bereits in Kapitel 1.2.1 vorgestellt worden. Nun kann aufgrund der oben zitierten und analysierten Aussagen kritisch angemerkt werden, dass weder Luhmann mit dem härteren Code für das Erziehungssystem, nämlich „besser / schlechter“, noch Kade mit seinem eher weicheren Code „vermittelbar / nicht-vermittelbar“, die neue Ausdifferenzierung des Erziehungssystems im Nachmittagsbereich zureichend erfassen konnten.

Vielmehr ist festzustellen, dass überall dort, wo Nicht-Lehrer eingesetzt werden – also vorrangig in den Arbeitsgemeinschaften, Kooperationsprojekten und der Hausaufgabenbetreuung – eine andere Form von Schule vorliegt. Sie wirkt zwar langfristig auch in Richtung einer Selektion, weil sich jede Tätigkeit in der Schule letztlich auf den Lebenslauf auswirkt. Zuerst jedoch wird in der Arbeitsgemeinschaft nur „vermittelt“, ohne dass Prüfungen oder Zensuren anschließend das Vermittelte kontrollieren. Der Negativ-Code „nicht-vermittelbar“ wird nicht befragt und fällt damit fort.

Dies führt dazu, dass der Kern des Erziehungssystems – nämlich Selektion – im Nachmittagsbereich nicht explizit deutlich wird. Das, so die hier vertretene Schlussfolgerung, „irritiert“ das Erziehungssystem. Für diesen Bereich muss ein neuer Code gefunden werden. Ein Vorschlag wäre „anwesend / nicht-anwesend“. Der Code „anwesend / nicht-anwesend“ kann auch rückwirkend überprüft werden. Zudem kann sich der Code auf die Selektion auswirken, denn Schüler, die länger in der Schule sind, können auch besser von den Lehrern eingeschätzt werden, also den Code „besser / schlechter“ noch verstärken.

Der Code „anwesend / nicht-anwesend“ ist jedoch für ein Erziehungssystem, das auf Selektion angelegt ist, sehr schwach. Am Vormittag nur zu betreuen, reicht nicht aus. Am Nachmittag Zensuren zu geben, wo nur ein Teil der Kinder da ist, erscheint unmöglich.

Langfristig wird das Schulsystem dadurch geschwächt, dass in ein und derselben Schule zwei Codes existieren. Zu fordern ist, dass nur ein Code im Erziehungssystem gelten soll, um die Schule zu stärken.

3.2.5 Zwischenresümee

Umgangssprachlich wird der nicht benotete Angebotsnachmittag in der Ganztagschule von Heinz Günter Holtappels auch als „Bikinimodell“ tituiert. Dieser Begriff soll darauf hinweisen, dass Vormittag und Nachmittag unverbunden nebeneinander stehen, obwohl sie im selben Gebäude einer Schule stattfinden (vgl. www.ganztagsschulen.org). Die Verbindung zu finden, die es allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Schule einfacher macht, die Schule miteinander zu gestalten, sei es im Unterricht am Vormittag oder in den Angeboten am Nachmittag, ist Aufgabe der Zukunft.

Es sollte in der Folge wieder zu einer „einheitlichen Schule“ kommen – d. h. dass es eine gebundene Ganztagschule gibt, die betreute Arbeitsgemeinschaften mit Nicht-Lehrern sowohl am Nachmittag wie auch am Vormittag stattfinden lässt. Auch Unterrichtsstunden wie Mathematik und Englisch sollten am Vor- *und* am Nachmittag stattfinden. Die Abwechslung von Anspannung und Entspannung in der Schule – oder auch „Rhythmisierung“ genannt – sind hier die Stichwörter, die die neue Ganztagschule prägen werden.

Eine Wertschätzung beider Rollen und eine konkrete Differenzierung zwischen Lehrer-Rollen und Nicht-Lehrer-Rollen muss praktiziert werden, um die Reibungspunkte zu vermeiden.

Durch die Mitarbeit in den Schulen können sich Vereine neue Ressourcen in Form von neuen Mitgliedern und Ideen schaffen sowie zusätzliche finanzielle Mittel akquirieren. Das wiederum kann Vereine modernisieren und stärken. Eine politisch-kritische Rolle bleibt den Vereinen und Verbänden unbenommen, auch wenn sie zeitweise im staatlichen System Schule mitarbeiten.

3.3 Öffnung nach innen: Bürgerschaftliches Engagement in der Schule

3.3.1 Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern

In einer in dieser Arbeit bereits erwähnten Studie, dem sog. „Freiwilligensurvey“ für die Jahre 1999 bis 2004, wurden die Bedingungen, unter denen Jugendliche Engagement ausüben, benannt. Insbesondere der Bildungsstatus sei ein zunehmend wichtiges Differenzierungsmerkmal:

„Für die Frage, ob Jugendliche aktiv sind und sich freiwillig engagieren, spielen Schulabschluss und Bildungsaspiration eine entscheidende Rolle. Deutlich stärker als bei Engagierten über 24 Jahren ist der Bildungsstatus zentraler Erklärungsfaktor für freiwilliges Engagement und hat an Bedeutung noch zugenommen. Jugendliche mit niedrigem Bildungsstatus sind erheblich seltener aktiv oder freiwillig engagiert; 2004 ist dies noch deutlicher der Fall.“ (Thomas Gensicke / Sibylle Picot / Sabine Geiss 2006, S. 180)

Die Bindung Jugendlicher an Kirchen sowie ein großer Freundes- und Bekanntenkreis seien weitere Merkmale, die freiwilliges Engagement erklärten. Dies spreche auch für eine höhere soziale Integration, seien es doch „in steigendem Maße die Jugendlichen mit höherem Bildungsstatus und die besser sozial Integrierten, die sich freiwillig engagieren.“ (Ebd.) Das Engagement Jugendlicher scheint damit seit 1999 zunehmend sozial selektiver geworden zu sein.

Ähnliches gilt für die Beziehungsfähigkeit von Jugendlichen. Dass Personen mit einem höheren Bildungsstatus über mehr Freundschaftsbeziehungen verfügen, bestätigen auch Jörg Lüdicke und Martin Diewald (vgl. Jörg Lüdicke / Martin Diewald 2007). In den weiteren Ausführungen des Freiwilligensurveys wird herausgestellt, dass das Engagement Jugendlicher in der Schule zugenommen habe (vgl. Thomas Gensicke / Sibylle Picot / Sabine Geiss, S. 189):

„Einerseits erleben wir also ein ‚Mehr‘ an Engagement in Schule, Kirche und Jugendarbeit, andererseits sehen wir die gewachsene Bedeutung von Initiativen, Projekten und selbst organisierten Gruppen. (...) 1999 entfielen auf alle Tätigkeiten Jugendlicher im Rahmen der Schule 31 % auf Initiativen, Projekte und Gruppen, 2004 war es bereits knapp die Hälfte der Tätigkeiten.“ (Ebd., S. 194)

Im Zusammenhang dieser Arbeit werden – wie bereits dargestellt – Schulen in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz untersucht, um Erkenntnisse zu den quantitativen Forschungen zu erhalten.⁵⁶ Die entsprechende Hypothese für diesen Teil meiner Untersuchung lautet, dass in der Schule das Engagement nicht vom Bildungsstand, sondern von Gelegenheitsstrukturen, wie sie u. a. Wolfgang Edelstein beschreibt, abhängig sei (vgl. Wolfgang Edelstein 2007b, S. 2ff.). Da diese Hypothese den Befunden des Freiwilligensurveys gegenübersteht, ist sie näher zu analysieren und zu diskutieren.

Mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung wurden im Projekt „Lernallianz im Ruhrgebiet 2002 - 2004“ verschiedene Workshops, in denen Klassensprecher qualifiziert wurden, untersucht. In der Engagementbereitschaft konnte kein relevanter Unterschied zwischen Schülern unterschiedlicher Schulformen entdeckt werden (siehe auch Anm. 56). Für das Projekt „Lernallianz im Ruhrgebiet 2002 - 2004“ wurde geschlossen:

„Daraus folgt, dass Engagement eine Ressource ist, die bildungsunabhängig ist. Vielleicht ist es gerade umgekehrt, das bildungsferne Schichten durch Engagementförderung besser an der Gesellschaft partizipieren können, als wenn sie allein auf kognitive Wissensbestände angewiesen sind. Gerade Klassensprecherschulungen in Hauptschulen können dazu ein Instrument sein.“ (Reinhild Hugenroth / Eckart Pankoke / Bernhard Thunemeyer 2004, S. 30)⁵⁷

Als ein Beispiel für daraus resultierendes weiterführendes zivilgesellschaftliches Engagement können zum Beispiel Arbeitnehmer gelten, die sich in der Personalvertretung engagieren, weil sie früher schon als

⁵⁶ Im Zeitraum 2002 bis 2004 lag im Projekt „Lernallianz im Ruhrgebiet“ ein Schwerpunkt auf Engagementförderung in der Schule. Mit dem Titel „Schule als Lernfeld zivilen Engagements“ wurde zum einen die Öffnung von Schule nach innen und außen beschrieben. Zum anderen wurde die Hypothese generiert, dass Engagement in der Schule nicht vom Bildungsstand abhängt. Begründet wurde dies u. a. durch die zahlreichen Fortbildungen, die mit Klassensprechern diverser Schulen in der Region durchgeführt wurden. In allen Schulen konnten Klassensprecher beobachtet werden, die sehr engagiert, aber nicht unbedingt schulisch die Leistungsstärksten waren (vgl. Reinhild Hugenroth / Eckart Pankoke / Bernhard Thunemeyer 2004, S. 28ff.).

⁵⁷ Ergänzend weiter: „Klassensprecher in ihrer Engagementbereitschaft zu stützen und zu stärken, zu qualifizieren und zu aktivieren, ist ein systematischer Ansatz, mehr Engagementbereitschaft in der Gesellschaft zu erzeugen.“ (Ebd., S. 31)

Klassensprecher gute Erfahrungen gemacht haben. Die Schülervertretung stellt also eine entsprechende „Gelegenheitsstruktur“ dar.⁵⁸

Wesentlich stärker als in der Halbtagschule können in der Ganztagschule „Gelegenheitsstrukturen“ entstehen, die Erfahrungen in einer „Verantwortungsrolle“ möglich machen:

„Denn solche Lernprozesse werden durch Formen einer kommunikativen, diskursiven und kooperativen pädagogischen und didaktischen Praxis bestimmt, für welche die Ganztagschule Gelegenheiten bietet, die Halbtagschulen nicht ohne weiteres bieten können. Freilich müssen auch die Ganztagschulen die Gelegenheiten, die sie durch ihre Organisation schaffen, erst intentional realisieren. Gelegenheitsstrukturen funktionieren nicht automatisch, und bloß weil sie ganztägig organisiert sind, sind Ganztagschulen noch lange nicht demokratische Schulen.“ (Wolfgang Edelstein 2007b, S. 2)

Die Schule brauche unbedingt eine „eingelebte Praxis“ demokratischer Lebensformen. So entstehe der „Habitus“ einer demokratischen Lebensführung:

„Die Gelegenheit, die Praxis partizipatorischen Handelns zu erwerben, entgegenkommende Verhältnisse für die soziale Integration *muss die Schule* zur Verfügung stellen – die einzige Institution, die alle Kinder aufnimmt und diesen eine Praxis gemeinsamer Normen und Werthaltungen anbieten kann.“ (Wolfgang Edelstein 2007b, S. 5 – Hervorhebung im Original)

In jeder Schulform werden Schulmitwirkungsgruppen gewählt. So wird auch eher bildungsfernen Schichten in Hauptschulen erstmals die Möglichkeit geboten, sich zu engagieren. Weil die Schule alle erfasst, haben alle Schülerinnen und Schüler auch die Möglichkeit, über Schule Engagementformen kennen zu lernen.

Es ist evident, dass im außerschulischen Bereich bestimmte Merkmale Engagement fördern oder auch behindern. Das Elternhaus spielt eine große Rolle. Wenn Vater oder Mutter schon in Kirche und Gesellschaft engagiert sind, ist der eigene Schritt zum Engagement häufig naheliegend. Genauso wichtig ist, wie im Freiwilligensurvey beschrieben, die soziale Einbindung in Kirche und Freundeskreis. Für ein

⁵⁸ Gelegenheitsstrukturen in Organisationen können Orte sein, die zeitlich und räumlich bereitstehen, um Verantwortungsrollen auszuüben.

Engagement im außerschulischen Bereich ist der Bildungsstand sicherlich relevant, wenn nicht sogar ausschlaggebend:

„Wie wir bisher gesehen haben, zeigte sich bei den Jugendlichen für eine Reihe struktureller und kultureller Merkmale ein positiver Zusammenhang mit dem freiwilligen Engagement. Allerdings sind diese Merkmale nicht isoliert zu sehen, sondern sie hängen miteinander zusammen, bedingen sich gegenseitig. Politisches Interesse beispielsweise hat offenbar großen Einfluss auf das Auftreten von freiwilligem Engagement. Wer stark politisch interessiert ist, engagiert sich mit erheblich größerer Wahrscheinlichkeit. Jedoch sind die Bildung und ihr positiver Einfluss auf das Engagement der wichtigere Hintergrund, der bedeutend mehr erklärt.“
(Thomas Gensicke / Sibylle Picot / Sabine Geiss 2006, S. 199)

In diesem Zusammenhang einfach auf innerschulische Engagementformen von Schülern und Schülerinnen zu schließen, erscheint jedoch problematisch. Es gibt in der Schule Möglichkeiten, dass Engagement nicht vom Bildungsstand abhängig ist. Der Bildungsstand des Elternhauses besitzt also bei gleicher Ansprache und ähnlichen äußeren Bedingungen keine Relevanz für das tatsächliche Engagement.

Um dies zu untermauern, sollen im folgenden diverse tatsächliche Verantwortungsrollen von Schülerinnen und Schülern näher betrachtet werden. Gewissermaßen vorab sei von der Beobachtung berichtet, dass bei den besuchten Schulen im Rahmen des Projektes „Lernallianz im Ruhrgebiet“ immer wieder festzustellen war, dass in hohem Maße auch Migrantinnen und Migranten engagiert sind; so waren Mädchen u. a. zum Teil Klassensprecherinnen oder sogar Schülersprecherinnen. (Natürlich ist dies auch vom Anteil der Migrantenkinder in der Schule abhängig: Wenn fast alle Schüler Migranten sind, ist es folgerichtig, dass auch Klassensprecher und Schülersprecher Migrationshintergrund haben.)

Engagement ist dabei stets – so führt Wolfgang Edeltstein aus – als eine Schlüsselkompetenz zu verstehen, die zugleich zentral für das Lernen sei:

„Wenn Kompetenzen zur kontextübergreifenden Bewältigung von Aufgaben dienen, die in unterschiedlichen Situationen eine Rolle spielen, handelt es sich um Schlüsselkompetenzen, die natürlich für den schulischen Kompetenzerwerb besonders relevant sind. Es leuchtet unmittelbar ein, dass soziale Kompetenzen Schlüsselkompetenzen sind, die in

unzähligen Situationen des sozialen und politischen Lebens zum Verständnis der Situation und zur Lösung von Problemen gefordert sind.“ (Wolfgang Edelstein 2007b, S. 6)

Diese Schlüsselkompetenzen sind nicht zwingend vom Bildungsstand abhängig – können allerdings durch Engagement ge- und erlernt werden (vgl. Wiebken Dux / Gerald Prein / Erich Sass / Claus J. Tully 2008, S. 115ff.). Gerade Jugendliche gaben beim Freiwilligensurvey an, dass sie durch ihr Engagement in hohem Maße wichtige Fähigkeiten erworben haben:

„Der Begriff des Lernens wird längst nicht mehr ausschließlich mit Wissenserwerb und rein schulischem Lernen verbunden. Für die Persönlichkeitsentwicklung können informelles und soziales Lernen einen sehr viel wichtigeren Beitrag leisten. Hervorzuheben ist auch die größere Intensität selbst motivierten Lernens, wie es Erfahrungen im freiwilligen Engagement ermöglichen. (...) Die so erworbenen Fähigkeiten werden auch zunehmend gesellschaftlich anerkannt und wertgeschätzt. Heute wird in Lebensläufen und Bewerbungsschreiben schon mehr oder weniger selbstverständlich freiwilliges Engagement erwähnt.“ (Thomas Gensicke / Sibylle Picot / Sabine Geiss 2006, S. 216)

Das jugendliche Engagement ist häufig der Auslöser für späteres Engagement. Dies wird vom Freiwilligensurvey bestätigt, wenn es „heißt, dass die Wahrscheinlichkeit für Engagement im späteren Leben größer ist, wenn man sich bereits frühzeitig engagiert.“ (Ebd., S. 218)⁵⁹ Schule ist hierbei ein wichtiger Sozialisationsort für Engagement. Verschiedene Studien ergaben, dass die Schule – und hier zudem die Schulform – einen Einfluss auf die Ausübung von Engagement besitzt. Es ist jedoch zu wenig erforscht worden, ob allein die Schule oder auch die allgemeinen Sozialisationsbedingungen dazu führen, dass junge Menschen sich nach der Schule engagieren:

„Dabei ungeklärt ist jedoch, ob es sich um Effekte der Schule oder des dem Schulbesuch von Jugendlichen zugrunde liegenden Sozialmilieus handelt. Außer Studien, die auf einen Zusammenhang zwischen der Einbindung in schulische Partizipation und der höheren Bereitschaft sich zu engagieren, hinweisen (vgl. Torney-Purta / Richardson 2002), sind die Erkenntnisse zur Rolle der Schule für den Prozess

⁵⁹ Besonders bestätigt hat dies die neue Studie von Wiebken Dux / Gerald Prein / Erich Sass / Claus J. Tully 2008; siehe Anm. 53.

politischer Sozialisation insgesamt noch recht bescheiden.“
(Werner Helsper / Heinz-Hermann Krüger 2006, S. 12f.)

Die obigen Ausführungen unterstützen die Argumentation der vorliegenden Arbeit: Falls ein Zusammenhang zwischen stärkerer inner-schulischer Partizipation und größerer Bereitschaft, sich gesellschaftlich zu engagieren, existiert, ist anzunehmen, dass es notwendig ist, in der Schule Engagement zu fördern und zu fordern. Es liegt zudem nahe, in der Schule die Herstellung von Bedingungen zu ermöglichen, die das Engagement aller Schüler und Schülerinnen – unabhängig vom Bildungsstand – erlebbar machen. In der Schule herrschen für alle Schüler und Schülerinnen vergleichbare Bedingungen. So können Verantwortungsrollen gleichmäßiger verteilt und ausgeübt werden. Hieraus folgt wiederum, dass in der Schule Engagement nur in geringe(re)m Maße vom Bildungsstand der Eltern abhängig ist.

Systemtheoretisch gesprochen ist Schule nicht für die Herstellung von Gleichheit zuständig, sondern aufgrund des Codes „besser / schlechter“ für die Selektion und für die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen nach der Schule im Hinblick auf den weiteren Lebenslauf der Schülerinnen und Schüler. Allerdings gibt es im Erziehungssystem Gelegenheitsstrukturen, die Entwicklungsprozesse jenseits des Unterrichts ermöglichen. Gerade weil Schule genuin für Selektion verantwortlich ist, müssen diese Gelegenheitsstrukturen gesucht werden, so dass Verantwortungsrollen für Schüler bereitstehen, in denen Gleichheit möglich wird. Eine solche Gleichheit soll sich als Gleichheit in der Verantwortung für die Schulgemeinde manifestieren.

Um dies zu erreichen, muss das jugendliche Engagement gefördert werden. Pankoke fordert deshalb, wie bereits – gewissermaßen als roter Faden – mehrfach zitiert: „Wer Engagement fordert, muss Kompetenz fördern und dafür Kontext bieten.“ (Eckart Pankoke 2004, S. 7)

3.3.1.1 Kontext von Verantwortungsrollen

Zur kritischen Analyse dieses Anspruchs sind in den ausgewählten Schulen soziologische Rollen von engagierten Schülerinnen und

Schülern untersucht worden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen mit einer Beschreibung der Engagement ermöglichenden Strukturen in den folgenden Ausführungen verbunden werden.

Es existieren unterschiedliche Strategien, die Schülervertretung und deren SV-Arbeit zu stärken. Zum einen kann die SV innerhalb der Schulentwicklungsstrukturen eingebunden werden. Zum anderen können Lehrer qualifiziert werden, die SV-Arbeit zu unterstützen. Zusätzlich können Mentorensysteme innerhalb der SV entwickelt werden:

„Die Qualifizierung von Schüler / -innenvertreter / -innen stellt eine der häufigsten Strategien zur Stärkung von SV-Arbeit dar. Es ist wichtig, sich klar zu machen, dass die Aufgaben von SV-Arbeit für Schüler / -innen sehr anspruchsvoll sind und eine Reihe an Kenntnissen und Kompetenzen verlangen, die nicht als gegeben vorausgesetzt werden können, sondern erlernt werden müssen. Von daher ist es erforderlich, Schüler / -innen im Rahmen von Workshops und Seminaren gezielt zu schulen.“ (Angelika Eikel / Tobias Diemer, Demokratie-Baustein „Schülerinnenvertretung“ 2006, S. 5f.)

Solche Trainingsmaßnahmen können verschiedene Inhalte wie beispielsweise Kommunikations- und Methodentraining, Moderationstechniken, Trainings sozialer Kompetenzen, Projektmanagement oder Öffentlichkeitsarbeit besitzen (vgl. ebd.).⁶⁰

Ich teile normativ den Ansatz der neuen Kindheitsforschung, die ungerechtfertigte Machtbeziehungen in Familie und Gesellschaft hinterfragt und die Kinder grundsätzlich als „Human beings“ betrachtet und nicht als „human becomings“ (vgl. Thomas Olk / Roland Roth 2007, S. 59). Menschenrechte sollten für Kinder von Anfang an gelten und in den Sozialisationsinstitutionen wie Kindergarten und Schule der Maßstab des sozialen Handelns sein. Es ist nicht nur die Debatte darüber, ob Kinderrechte in das Grundgesetz gehören, sondern auch die zentrale Fragestellung, ob Kinder auf der Ebene der Beziehungen als gleiche Partner behandelt werden – auch wenn sie noch lernen müssen.

Keinesfalls handelt es sich um rein statische Rollen und Positionen. In der heutigen Gesellschaft, die als „reflexive Moderne“ (Ulrich Beck)

⁶⁰ Im Projekt „Lernallianz im Ruhrgebiet“ wurden Trainingsmaßnahmen zu sozialen Kompetenzen, insbesondere Konfliktmanagement, durchgeführt. Zudem gab es Schulungen zum Thema Projektmanagement.

beschrieben wird, haben sich die Lebensbedingungen deutlich in Richtung Individualisierung verschoben. Jugendliche gestalten selbständig ihren Lebensraum und gehen selbständig mit Medien um. Nach Christian Palentien und Klaus Hurrelmann bedarf es „längst fälliger Reformen im Bereich <der> schulischen Beteiligung von Kindern und Jugendlichen.“ (Christian Palentien / Klaus Hurrelmann 2003, S. 3)

Wenn auch das parteipolitische Engagement im engeren Sinne zurückgeht, so ist generell doch die Bereitschaft zu zivilgesellschaftlichem Engagement zu verzeichnen. Dies ist auch ein Ausdruck der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft zwischen politischem System und Zivilgesellschaft.

Die vielen Informationen und Meinungen, die über verschiedenste Medien und Kanäle auf die Jugendlichen einströmen, können jedoch auch zu Überforderungen führen. Schule übernimmt in diesem Kontext immer mehr eine familienergänzende Funktion. Neben intellektuellen Fähigkeiten sollen auch soziale Kompetenzen erworben werden:

„Die zweite, die interaktive Ebene, ist besonders im Hinblick auf die Stärkung der sozialen Kompetenzen Jugendlicher von Bedeutung. Sie betrifft vor allem in der Schule täglich und über viele Stunden hin weg stattfindende Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrer, insbesondere im Rahmen der (...) schulgesetzlich verankerten Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitwirkung.“ (Ebd., S. 9)

Es gibt einen engeren Zusammenhang zwischen Partizipation und Schulklima. Bei restriktiver Handhabung von Partizipationsmöglichkeiten verschlechtert sich auch das Schulklima (vgl. ebd., S. 14f.). Ob aufgrund dieser Erkenntnisse oder im Zusammenhang mit der neuesten Engagementforschung, es ist ein Paradigmenwechsel zu mehr Partizipation zu verzeichnen. Angeführt wird sowohl das direkte politische Engagement, als auch das zivilgesellschaftliche:

„In diesem Zusammenhang gelten die freiwilligen politisch-bürgerschaftlichen Engagements mithin als wichtigstes Reformreservoir moderner Demokratien. (...) Insofern sollte die demokratietheoretisch und -praktisch relevante Frage heute nicht mehr lauten, *ob*, sondern *wie* das gesellschaftliche Beteiligungspotenzial in den politischen Prozess eingebunden werden kann.“ (Ulrich Sarcinelli / Jens Tenscher 2003, S. 33 – Hervorhebung im Original)

Bereits Jürgen Habermas hat die zivilgesellschaftlichen Leistungen für die Demokratie herausgestellt:

„Ihren institutionellen Kern bilden vielmehr jene nicht-staatlichen und nicht-ökonomischen Zusammenschlüsse und Assoziationen auf freiwilliger Basis, die die Kommunikationsstrukturen der Öffentlichkeit in der Gesellschaftskomponente der Lebenswelt verankern. Die Zivilgesellschaft setzt sich aus jenen mehr oder weniger spontan entstandenen Vereinigungen, Organisationen und Bewegungen zusammen, welche die Resonanz, die die gesellschaftlichen Problemlagen in den privaten Lebensbereichen finden, aufnehmen, kondensieren und lautverstärkend an die politische Öffentlichkeit weiterleiten.“ (Jürgen Habermas 1992, S. 443)

Ulrich Sarcinelli schlägt vor, den veränderten subjektiven Motivlagen des jungen Menschen dadurch zu begegnen, dass man ihm „Verantwortungsrollen“ anbietet (vgl. Ulrich Sarcinelli / Jens Tenscher 2003, S. 41f.).

Helmut Klages diskutiert „Verantwortungsrollen“ im Zusammenhang mit der Modernisierung von Institutionen:

„Besonders wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang die Feststellung, dass wir einen Mangel an ‚Verantwortungsrollen‘ haben, die in vermehrtem Maße geschaffen werden müssen, um Menschen mit gewachsenen Bedürfnissen nach Selbstentfaltung ausreichende Möglichkeiten hierzu anbieten zu können.“ (Helmut Klages 1999, S. 15)

Merkmale dieser Verantwortungsrolle sollen zum einen sein, dass Spielraum für eigenverantwortliches und selbständiges Handeln geboten wird. Zum anderen sollen die Menschen die Chance haben, eigene Fähigkeiten und Neigungen einzubringen. Dazu gehört es auch, dass der Zugang zu solchen Rollen erleichtert werden muss – genauso wie das Austreten aus derselben (vgl. ebd.). Und

„drittens müssen Verantwortungsrollen, wenn sie dem Wertewandel gerecht werden sollen, den Menschen auch die Erfahrung vermitteln, etwas ‚Sinnvolles‘ zu tun, etwas also, was ihnen das Gefühl gibt in der Gemeinschaft, in der sie stehen, ‚wertvoll‘ und ‚wichtig‘ zu sein. Der Wertewandel würde gründlich missverstanden, wenn man annehmen würde, dass er die Wichtigkeit dieses gemeinschaftsbezogenen Sinn-Bedürfnisses reduziert.“ (Ebd.)

Engagementbereitschaft hängt auch von der Akzeptanz der Institutionen ab. Natürlich hebt dies vor allem auf klassische Politikverfahren und

klassische Gremienarbeit ab. Diese Gremien sind im schulischen Kontext gesetzlich festgelegt. Gerade die Klassensprecher sind in solche Stellvertreterpositionen gewählt und müssen diese demokratischen Gepflogenheiten erlernen und mit Leben füllen. Demgegenüber steht die allgemeine Partizipation und der Anspruch, alle Schülerinnen und Schüler beispielsweise in Projekten und Arbeitsgemeinschaften einzubeziehen. Eine Verbindung zu schaffen, wäre sinnvoll.

Heinz Schirp führt aus, dass Schule sich als System verändern müsse:

„Schulen und Pädagogen werden sich darauf einstellen müssen, eine neue Position und neue Ansätze sozialen Lernens zu finden, die zwischen den Extremen von Tugendinstruktion, Anweisungspädagogik und autoritären Zwangsmaßnahmen auf der einen Seite sowie anbiedernder Unverbindlichkeit und permissiver ‚Gummiwand-Pädagogik‘ auf der anderen einen Weg aufzeigen, wie Kinder und Jugendliche in einem gemeinsamen Werterahmen lernen, verantwortungsbewusst zu denken, zu urteilen und zu handeln. Es wird darum gehen, eine neue demokratische und soziale Schulkultur zu entwickeln“ (Heinz Schirp 2003, S. 48)

Schülerinnen und Schüler dürfen im konkreten Miteinander in der Schule keine „Doppelmoral“ erleben; in einem Werterahmen Verantwortungsrollen zu erlernen, wäre die wesentliche Voraussetzung dafür, dass sich eine Schule als demokratisch versteht:

„Die zentrale Leitidee dieses Ansatzes liegt auf der Hand: Lehrerinnen und Lehrer können so viele Unterrichtseinheiten über demokratisches Verhalten, soziale Verhaltensweisen und ein entsprechendes Miteinander-Umgehen machen, wie sie wollen; wenn die damit verdeutlichten Ansprüche und Ziele sich weder in den Verhaltensweisen der an Schule direkt Beteiligten noch in den gestaltbaren Formen schulischer Arbeit widerspiegeln, wenn sie als durch die schulische Praxis nicht belegt und beglaubigt werden, dann sind alle Versuche kontrafinal.“ (Ebd., S. 51).

Erfahrungen in der Übernahme tatsächlicher Verantwortung müssen in der Schule erworben werden können. Die Schule ist und bleibt ein Übungs- oder Schonraum, wie Jürgen Habermas betonte. Er forderte bereits 1961, dass auch für Kinder die Mündigkeit im Schonraum gelehrt und gelernt werden könne:

„Im Bildungsprozeß, und nur in ihm, ist die Mündigkeit der Unmündigen vorweggenommen; unter der Vorgabe der Erziehenden und im Schonraum eines von den großen gesellschaftlichen Spannungen weithin entlasteten Erziehungsfeldes ist den Kindern die Chance gegeben, unvertretbar für sich selbst zu handeln, das Lernen zu erlernen, eben: unter der Obhut vorgeschossener Mündigkeit mündig zu werden – in dem von Kant unverlierbar festgehaltenen Sinn der ‚Aufklärung‘.“ (Jürgen Habermas 1961, S. 257)

Sibylle Reinhardt konstatiert erhebliche Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern, Verantwortung zu übernehmen. Hierfür würden Kompetenzen benötigt, die in normalen Unterrichtsfächern nicht erworben werden könnten:

„Einmal mehr zeigt sich, dass Lernende pädagogische Hilfen brauchen, damit sie – die aus ihrer sozialen Lage heraus weniger organisationsfähig sind – dauerhafte Strukturen der Mitwirkung entwickeln und aufrechterhalten können. Es ergeben sich zwei Fragen, und zwar eine wissenschaftliche und eine praktische: Was bedeutet diese pädagogische Stützung für den Prozess demokratischer Mitwirkung? Wie könnten diese Verfahren demokratischer Mitwirkung unterstützt werden?“ (Sibylle Reinhardt 2003, S. 73)

Reinhardt schlägt konkret als koordinierende Institutionen für Unterstützungsmaßnahmen die Landeszentralen für politische Bildung vor. Zudem kann sie sich eine Schülerbeauftragte in den Ländern vorstellen (vgl. ebd., S. 74f.). Diese beispielhaften Vorschläge für neue institutionelle Arrangements belegen erneut, wie das Ziel – nämlich Engagementförderung – unterstützt werden kann.

In der Reihe der Enquete-Kommission „Bürgerschaftliches Engagement und Sozialstaat“ geht Wolfgang Beutel von historischen Grenzen, die durch die Schulgesetzgebung bedingt sind, aus:

„Diese Grenzen korrespondieren aber auch mit dem Wesen ihrer institutionellen Qualität. Das wäre an anderer Stelle genauer zu erörtern. Klar jedenfalls ist, dass in den Schulgremien die Bürgergesellschaft kaum wachsen wird.“ (Wolfgang Beutel 2003, S. 240)

Wolfgang Beutel sieht eher in lebensnahen Projekten die Chance, Bürgergesellschaft konkreter zu erfahren. So könne demokratisches Handeln auch erlebt werden – zum Beispiel:

„Kinderkonferenz der Burgschule', Gemeinschaftsgrundschule Burgschule Frechen (Nordrhein-Westfalen): Ausgehend von immer wiederkehrenden Streitigkeiten auf dem Schulhof entstand an der Burgschule eine Kinderkonferenz, in der die Klassensprecher der zweiten bis vierten Klassen zusammenkommen. In den Sitzungen, die seit März 2000 in 14-tägigem Rhythmus stattfinden, diskutieren die Kinder u. a. darüber, wie Konflikte in den Pausen gewaltfrei gelöst werden können. Sie stimmen über eingebrachte Vorschläge ab, stellen Pausenregeln auf und überwachen deren Einhaltung.“ (Ebd., S. 242)

Hier geht es um die Schulgemeinde, die jenseits des Unterrichts stattfindet; hier finden sich Gelegenheitsstrukturen für die Übernahmen von Verantwortungsrollen. Beutel ist optimistisch, dass Engagement(er)lernen schon im Primarbereich – abseits von Gremien-erfahrungen – stattfinden könne:

„Die Schule – so zeigen unsere Projekte – erweist sich als ein Ort, an dem bürgerschaftliches Engagement im Sinne sozialen Lernens schon im Primarbereich vorbereitet werden kann. Darüber hinaus kann bürgerschaftliches Engagement in Projekten, die Erfahrungslernen mit für die Demokratie und die Politik substantiellen Themen verbinden, auch direkt vermittelt und gestaltet werden. Das lässt sich im Unterricht im Schulleben und darüber hinaus durch die gesamte Schulzeit verfolgen, ohne dass es in Konkurrenz zu den bekannten Aufgaben der Schule wie der Vermittlung fachlichen Wissens gerät.“ (Ebd., S. 246.)

Kinder können viel früher und viel umfassender in der Schule partizipieren, wenn sie dafür Gelegenheitsstrukturen vorfinden. Ob die Lehrer-Schüler-Rolle sich verändert, wenn neue Gelegenheitsstrukturen gefunden werden, soll untersucht werden. Ausgehend davon, dass bisherige „normale“ bzw. gesetzliche Gremien für Schülerinnen und Schüler widersprüchlich erfahren wurden, soll kritisch reflektiert werden, ob die klassischen Antinomien (vgl. Werner Helsper 2000) bestehen.⁶¹

⁶¹ Siehe hierzu insbesondere das Kapitel 4.6.

3.3.1.2 Bildungsgrad und Engagement in der Schule

Interessant ist im Rahmen dieser Debatte die von Werner Schöning aufgeworfene Frage, ob Professionelle insbesondere in Deutschland ein bürgerschaftliches Engagement von sozial Benachteiligten verhindern:

„Muss es überhaupt angeregt und gefördert werden, oder wäre nicht schon viel gewonnen, wenn bürgerschaftliches Engagement nicht verhindert würde?“ (Werner Schöning 2006, S. 157)

Generell geht er der Diskussion um das bürgerschaftliche Engagement sozial Benachteiligter nach:

„Mehrheitlich behauptet die Literatur, dass sozial Benachteiligte nicht für ehrenamtliches Engagement gewonnen werden können. Engagement findet sich nur dort – so die wohlfeile Hypothese –, wo Menschen über Ressourcen verfügen, die sie für die Gemeinschaft einsetzen können und wollen. Jene Ressourcen (Geld, formale Bildung, Zeit, soziale Kompetenz) müssen komplementär zum bürgerschaftlichen Engagement vorhanden sein. Umgekehrt gilt: Je weniger komplementäre Ressourcen vorhanden sind, desto geringer ist die Möglichkeit oder die Bereitschaft zum sozialen Engagement. Da nun die Lebenslage sozial Benachteiligter ex definitione durch einen Mangel an solchen Ressourcen gekennzeichnet ist, ist ihr geringes soziales Engagement nur logisch und konsequent. Quod erat demonstrandum.“ (Ebd., S. 160)

Im Kapitel 1.2.6 wurde der Forschungsstand entsprechend dargelegt. Die einschlägigen Untersuchungen wie der Freiwilligensurvey und die Shell-Jugendstudie behaupten in der Tat, dass Engagement von den persönlichen Ressourcen und vom Bildungsstand abhängig sei. Über diese Studien äußert sich Werner Schöning folgendermaßen:

„Erneut bleibt also der Status der sozialen Benachteiligung im empirischen Dunkel, und erneut werden sozial Benachteiligte nicht als wesentliche Akteure ehrenamtlichen Engagements wahrgenommen. Es wird schlicht nicht nach deren Engagement gesucht.“ (Ebd., S. 162).

Diese Suche soll in der vorliegenden Arbeit vorgenommen werden. Es sind nach Werner Schöning jedoch einige Voraussetzungen notwendig, um systematisch vorgehen zu können:

„Anknüpfend an die oben skizzierten Hinderungsgründe, d. h. umgekehrt und nun positiv betrachtet, ist bürgerschaftliches Engagement sozial Benachteiligter dann möglich, wenn eine

entsprechende Zielgruppenorientierung vorgenommen wird. Insbesondere müssen zwei zentrale Voraussetzungen erfüllt sein:

- Es muss sich um ein Engagement handeln, das mit den verfügbaren Ressourcen sozial Benachteiligter geleistet werden kann, und
- es muss eine institutionelle Form gefunden werden, die von den Aktiven als Element der eigenen Lebenswelt empfunden wird und ihr Vertrauen genießt.“ (Ebd., S. 162f.)

Beide Voraussetzungen sind in Schulen gegeben: Aus den vielseitigen Aspekten im Schulleben resultieren stets Gelegenheitsstrukturen, die ein Engagement ermöglichen, das Schülerinnen und Schüler mit ihren verfügbaren Ressourcen ausüben können. Zudem stellt die Schule die weitgehend akzeptierte Form der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen dar und hier sind durch die Schulpflicht alle Sozialschichten prinzipiell erreichbar. Von daher lohnt die Untersuchung, ob das bürgerschaftliche Engagement in der Schule wirklich vom Bildungsstand abhängig ist. Im Hinblick auf die in diesem Zusammenhang entscheidende Zielgruppenansprache (und das daraus ggf. folgende schichtspezifische Engagement) führt Werner Schöning aus:

„Für die Praxis ist es eine Selbstverständlichkeit, dass auch sozial Benachteiligte bürgerschaftlich engagiert sind, allerdings – was auch für die Angehörigen der Mittelschicht gilt – in typischen Handlungsfeldern. Während sich sozial Benachteiligte in aller Regel handlungsorientiert engagieren, tun dies Angehörige der Mittelschicht mit einer Tendenz zur Verbalisierung.“ (Ebd., S. 164)

Schöning beschreibt weiter, dass bürgerschaftliches Engagement häufig von einer „Kommstruktur“ geprägt ist (vgl. ebd., S. 168f.).⁶² Sucht man nach den Motiven, warum Menschen sich bürgerschaftlich engagieren, so gibt es kaum Befunde bezüglich sozial Benachteiligter:

⁶² Im Projekt „Lernallianz im Ruhrgebiet“ wurde für die Aktivierung und Qualifizierung des bürgerschaftlichen Engagements eine ausdrückliche „Gehstruktur“ entwickelt. Die Projektbeteiligten waren in den Vereinen und Verbänden, haben beispielsweise in der Moschee mit Ausländervereinen getagt – und waren in den Schulen (vgl. Reinhild Hugenroth / Eckart Pankoke / Bernhard Thunemeyer 2004). Die gesamte Anlage des Projektes „Lernallianz im Ruhrgebiet“ war konzipiert, Strategien für eine Aktivierung und Qualifizierung bürgerschaftlichen Engagements herauszuarbeiten. Dies sollte insbesondere auch bildungsfernen Schichten ermöglicht werden. Pankoke weist hier auf die „Spaltung“ der Bürgergesellschaft in kleine exklusive Kreise „steilen Engagements“ und der sozial „abgehängten“, weniger engagierten Bevölkerungskreise hin (vgl. Eckart Pankoke 2004, S. 8).

„Die einschlägigen Studien zur Motivforschung blenden das Engagement sozial Benachteiligter durch ihr Untersuchungsdesign faktisch aus. Entsprechend dürftig ist das Bild, das sich daraus ergibt.“ (Ebd., S. 170)

Gerade an diesem Punkt soll die vorliegende Arbeit ansetzen und versuchen, der Engagementforschung auch bezüglich sozial Benachteiligter neue Impulse zu geben.

Auch wenn Forschungsergebnisse zeigen, dass außerschulisches gesellschaftliches Engagement eng an den Bildungsstand gekoppelt ist, so zeigt sich in der Schule doch ein anderes Bild: Gerade lernschwache Schüler erweisen sich häufig als besonders hilfsbereit und engagiert, weil sie so die Anerkennung bekommen, die ihnen ansonsten im Unterricht fehlt – so ein Schulleiter:⁶³

„R.H.: Ich habe in meiner Arbeit die Hypothese, dass Engagement in der Schule, bei Schülern, nicht vom Bildungsstand abhängig ist, sondern von Gelegenheitsstrukturen. (...)“

Schulleiter 5 NRW: Die Hypothese kann ich hundertprozentig unterstützen. Im Gegenteil, ich habe sogar den Eindruck, die sind teilweise engagierter, wenn es darum geht, sage ich mal die Kinder, die nicht so fit sind. Die sind teilweise engagierter als die anderen. Vor allem dann, wenn man sie gut anspricht. Ja, und genau weiß, da ist wirklich seine Stärke. Wo der Lehrer genau weiß, da ist diese Stärke dieses Kindes. Wenn man versucht, darauf zu gucken und mit dem Kind zu produzieren, sind sie unglaublich engagiert, weil sie Anerkennung kriegen. Wenn man mal jetzt guckt bei unserem offenen Bereich und ich all die Jahre erinnere, wo wir unsere Schule ausgebaut haben, mit heftiger körperlicher Arbeit auch, welche Kinder waren es, die da besonders engagiert waren? Das waren die Kinder, die mit unserem verkopften Unterricht gar nicht mal so gut zurechtgekommen

⁶³ In dem Projekt „Lernallianz im Ruhrgebiet“ wurde in der Region Mülheim an der Ruhr, Essen und Oberhausen auf unterschiedlichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und bürgerschaftlichen Feldern angesetzt. Schulen boten sich als neue Motoren für bürgerschaftliches Engagement an, da sie bisher noch nicht ausreichend für Engagementförderung in den Blick genommen wurden. Nach dem Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen gibt es in jeder Schule Klassensprecher und Schulsprecher. „Der Klassensprecher ist (...) eines der ersten Ehrenämter, das man erhalten kann und die gewählt werden und dem eine Verantwortungsrolle zugrunde liegt. Vielen ist diese Rolle zu ungenau, obwohl formal durch das Schulmitwirkungsgesetz definiert. Wer in der Lage ist, eine Klassensprecherrolle gut auszufüllen und Erfolg in diesem Amt hat, wird vermutlich weiterhin bereit sein, kleinere Ämter in der Schule oder in der Gesellschaft zu übernehmen. Darum ist es sinnvoll, diejenigen, die das Amt und die Verantwortung des Klassensprechers übernehmen, in ihren Kompetenzen zu stärken, zu qualifizieren und zu aktivieren.“ (Reinhild Hugenroth / Eckart Pankoke / Bernhard Thunemeyer 2004, S. 28).

sind. Die aber gemerkt haben, da ist ein Arbeitsfeld für mich, das eröffnet mir ganz andere Chancen und Kompetenzen. Hier kann ich mich anstrengen, weil ich mich hier sicher fühle. Und die sind regelmäßig gekommen. Zwei bis drei Mal an den Nachmittagen und haben sich unglaublich eingebracht und haben ihr Lob bekommen. Das ist wie bei uns auch, dann blühen die auf. Tja, die Hypothese kann ich hundertprozentig unterstützen.“ (Paragrafen 92 bis 93, Schulleiter 5, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007)

Der Schulleiter ergänzte weiter, dass es Aufgabe von Schule sei, gemäß den Richtlinien soziales Engagement in der Schule zu fördern (vgl. ebd.). Aber auch Kinder wurden in den Interviews als Experten befragt (vgl. Paragrafen 36 bis 43, Schüler 5, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007); so beschreibt ein Schüler, dass es nicht immer die Besten der Klasse seien, die kleinere „Verantwortungsrollen“ übernehmen. Ein Lehrer an derselben Schule ergänzt, dass die Anerkennung für Schülerengagement zu ihrer Strategie gehöre:

„Lehrer 5 NRW: Aber diese kleinen Dienste sind für uns Lehrer auch eine Möglichkeit, sehr bewusst wahrzunehmen und auch sehr bewusst zu loben. Das heißt, dieses Kind holt sich Anerkennung darüber. Das denke ich, ist auch eine Schiene, die für uns gut läuft. Wir können auf jeden Fall die Gelegenheit nutzen. ‚Die Tafel ist aber total toll geputzt.‘ Dass es dann aber vielleicht nicht so schön gelesen hat..., das Kind geht aber zufriedener aus der Schule, findet mehr Anerkennung, fühlt sich mehr anerkannt, angebunden auch, hat seinen Platz in dem System und findet sich da einfach auch wieder.“ (Paragraf 67, Lehrer 5, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007)

Sich zu engagieren, kann von Schülerinnen und Schülern zudem als eine Möglichkeit angesehen werden, die nicht so guten Noten zu kompensieren:

„Schulleiter 5 RLP: Man beobachtet, dass Kinder auch gerade dadurch irgend etwas kompensieren wollen, wenn jetzt in Führungszeichen ein schwächerer Schüler zusätzlich kleine Dienste übernimmt oder sich engagiert und versucht, das zu kompensieren. Das ist mir aufgefallen.“ (Paragraf 96, Schulleiter 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

Die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler mit höherem Bildungsstand sich eher in Vereinen oder gar Vorständen engagieren, wird in den Gesprächen oft als abhängig vom Elternhaus erläutert. Gleichzeitig

glauben die meisten Gesprächsteilnehmer jedoch, dass das Engagement in der Schule nicht vom Bildungsstand abhängig sei:

„Lehrer 5 RLP: Das sehe ich ganz genauso. Ich unterstütze das. (...) Ich schätze mal, dass je nachdem..., sage mal, je höher der Bildungsstandard desto mehr Einsatzbereitschaft zeigen vielleicht die Eltern, dass die Kinder sich vielleicht in Sportvereinen engagieren, zum Beispiel, oder Musikschule, vielleicht sich das Ehrenamt auch noch mal anders angeguckt wird. Aus einem anderen Verständnis heraus. Aber wenn ich jetzt hier, sage ich mal, in unserem Mikrokosmos, mir angucke, wer gerne Klassendienste übernimmt, wer auch im Seniorenheim ganz toll mit Bewohnern umgegangen ist und sozial mit Rollstuhlfahren (...), kann ich nicht sagen, dass das was mit dem Bildungsstand zu tun hat. Das muss ich jetzt sagen.“ (Paragrafen 98 bis 100, Lehrer 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach Wünschen und Wollen der Gesprächsteilnehmer – und ob deren Antworten nicht allzu subjektiv gefärbt sind. Die Hypothese, dass Engagement nicht vom Bildungsstand abhängig sei, kann auch sehr normativ verstanden werden. Eine normativ gesetzte Gleichheit als „Wunschtraum“ kann die Wahrnehmungen der Gesprächsteilnehmer beeinflussen, da vielleicht Gesprächsteilnehmer diese Gleichheit der Schülerinnen und Schüler wollen und daher eine Ungleichheit im Engagement unbewusst verdrängen. Ein Gesprächsteilnehmer äußert folgerichtig auch seinen Wunsch, dass es so sein möge. Er hoffe einfach, dass meine Hypothese richtig sei (vgl. Paragrafen 91 bis 102, Lehrer 1, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007). Trotz dieser subjektiven Färbung ist es erstaunlich, dass nur ein Interviewpartner dezidiert der Hypothese widerspricht und dies folgendermaßen begründet:

„Schulleiter 1 RLP: Würde ich so nicht unterschreiben. Aktivitäten, die Schüler entfalten in Bezug auf Abschied der Neunt- und Zehntklässler, Reden halten, T-Shirt entwerfen, Abschiedsfahrt vorbereiten, alles, was Schülerinnen und Schüler am Ende der Neun oder Zehn machen, das sind diejenigen, die die Schule verlassen, wird in der Regel gar nicht von denen getragen, die abgehen, sondern die Oberstufe macht! Unsere SV rekrutiert sich eher von denen, die in den höheren Kursen sind oder die in die Oberstufe gehen werden. Die, die bei uns im Hauptschulbereich sind, die mit dem Hauptschulabschluss abgehen, ist ein relativ kleiner Kreis. Man muss natürlich auch zahlenmäßig den Teil sehen, der in die Oberstufe geht, das ist 60 Prozent. Also, sie müssen

prozentual mehr aus dem Bereich sein, <die sich engagieren>. (...) Es sind doch die, die die Aktiveren sind und die sich sehr viel mehr engagieren.“ (Paragraf 63, Schulleiter 1, Rheinland-Pfalz, 16.5.2007)

Gerade in Bezug auf die Organisation und Durchführung von Schulfeierlichkeiten sieht das ein Lehrer einer anderen Schule völlig anders:

„Lehrer 3 RLP: Wenn ich jetzt Bildungsstand verstehe, als jemand, der tolle Noten und nicht so tolle Noten hat. Überhaupt nicht. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es Leute gibt, die grob gesagt nichts auf die Reihe kriegen, die sich aber einfach für die Weihnachtsfeier quer legen. Es gibt da überhaupt keine Korrelation.“ (Paragraf 130, Lehrer 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Engagement bei einer schulöffentlichen Feier benötigt auch persönliche Ressourcen wie Rhetorik und Selbstpräsentation. Die hier benötigten Ressourcen sind – wie beispielsweise das Sprachvermögen – vor allem auf kognitiver Ebene zu finden. Trotzdem gibt es Engagementformen – gerade im Nachmittagsbereich –, die nicht so sehr auf kognitive Unterschiede setzen und so allen Schülerinnen und Schülern größere Engagementmöglichkeiten bieten:

„Lehrer Ganztags 5 RLP: Ich überlege einfach. Wir haben uns öfter schon ausgetauscht darüber oder auch mit Freunden darüber gesprochen, dass <ich> Kinder am Nachmittag anders erlebe als am Vormittag. Ich gehe da mal von Ihrer Hypothese aus. Ich habe von Eltern Aussagen auch schon gehabt, Kinder, die schulische Schwierigkeiten hatten, die sozusagen ihre Schullust bekommen haben über den Nachmittag. Über die Dinge, die am Nachmittag stattfinden. Weil sie sich da anders einbringen können. Und da nicht so klassisch unterschieden wurde, was die Kinder doch oftmals während des Unterrichts merken, aha, das sind gute Schüler, das sind schlechte Schüler. Ich gehöre zu der oder der Gruppe. Wir haben dann ganz oft die Rückmeldung bekommen, dies kann ich nicht oder das kann ich nicht. Und das klassifiziert halt sehr stark. Und darüber habe ich halt sehr oft erlebt, dass Kinder, eher leistungsschwächere Kinder, am Nachmittag nicht trotzdem, vielleicht auch gerade deshalb, sehr engagiert sind und sich stark miteinbringen. Und wir probieren auch, und das ist so meine persönliche Art, auch am Nachmittag bei den Kindern solche Nischen zu finden, wo sie sich wohl fühlen, gerade bei Kindern, die lernschwächer sind, wo sie sich dann auch ein bisschen präsentieren können. Wir haben es oft, gerade wenn ich die Computer-Recyclinggeschichte erlebt habe, dass Kinder –

oder wenn sie bei uns in der Holzwerkstatt arbeiten –, dass die sich dann praktisch sehr geschickt zeigen, und dann, wenn wir Dinge ausstellen oder zeigen oder etwas beschreiben, dass wir diese Kinder dann auch hervorheben. Wir als Schule die Möglichkeit haben zu regulieren und da in ihren Stärken bisschen auch zu präsentieren.“ (Paragrafen 92 bis 93, Lehrer Ganztage 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

Gerade eine solche Präsentation auch zu üben und zu trainieren, ist eine gute Möglichkeit, Engagement zu lernen. Es ermutigt Kinder unterschiedlicher kognitiver Fähigkeiten, sich darzustellen. Diese Arbeitsgemeinschaften könnten auch ein Ort sein, häufiger Verantwortungsrollen einzuüben – und so vielleicht auch einmal als mäßiger Schüler sich stärker einzubringen.

Zu unterscheiden von allgemeinem schulischen Engagement für eine positive Schulkultur sind fachbezogene Engagements der Schülerinnen und Schüler. Wenn einige Schüler kompetent in einigen Fächern sind, dann verbinden sie sich mit anderen Gleichgesinnten und bilden Arbeitsgemeinschaften, um die Neigung zu vertiefen:

„R.H.: Es geht vorrangig darum, ob die Schüler, die gute Noten haben und leistungsstark, jetzt die Engagierten sind oder ob die Engagierten nur die Leistungsstarken sind. In der Schule.

Eltern 4 NRW: Nein, nein. Das ist eben nicht der Fall. Da verteilt sich das eigentlich ziemlich, würde ich sagen. Da gibt es kleine Gruppen, wo man das bestätigen könnte, dass sind die, die in Mathe und Physik gut sind. Die haben auch eine kleine Mini-AG laufen, mit Experimenten und machen ganz viel. Oder die Musiker, ja? Die sind in Musik eins und sind dann auch in der Jazz-Band. Das ist aber nicht grundsätzlich so. Ausnahmen ja, grundsätzlich würde ich sagen nein. Aktivitäten kommen auch von Schülern, die durchaus problematisch im Lernen oder mittelmäßig sind. Das verteilt sich eigentlich sehr.“ (Paragrafen 97 bis 98, Eltern 4, Nordrhein-Westfalen, 3.5.2007)

Dieses selbst organisierte Engagement von naturwissenschaftlich oder musisch Begabten findet sich sehr häufig in Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag. Schüler selbst leiten diese Gruppen an und organisieren sich, um so ihre Fähigkeiten und Talente weiter auszuprobieren und zu fördern.

Viele Interviewpartner bezogen sich bei ihren Überlegungen auf die Klassensprecher oder auch die Zusammensetzung der Schülervertretung:

„Schulleiter 4 NRW: Das muss ich dann auf den Leistungsstand beziehen. Da kann ich Ihnen erst mal Recht geben. Weil mir aufgefallen ist, worüber einige Kollegen schimpfen: Dass relativ schwache Schüler sehr viel Zeit in SV-Engagement stecken.“ (Paragraf 115, Schulleiter 4, Nordrhein-Westfalen, 30.5.2007)

Dies ist eine Beobachtung, die im Projekt „Lernallianz im Ruhrgebiet“ bereits gemacht worden ist. Engagierte Klassensprecher und Schülersprecher sind nicht zwingend diejenigen, die gute Noten haben oder die kognitiv führend sind. Die Verantwortungsrolle „Klassensprecher“ oder „Schülersprecher“ ist eher unabhängig vom Bildungsstand. Die Schüler und Schülerinnen selbst bewerten diesen Umstand ähnlich. Ein Schüler konnte sehr gut die Argumentation nachvollziehen und für sein SV-Team folgern:

„R.H.: Und zwar habe ich in meiner Arbeit die Hypothese, dass Engagement in der Schule bei Schülern nicht vom Bildungsstand abhängig ist. Was denken Sie darüber?

Schüler 1 RLP: Das kann ich unterschreiben. Der Meinung bin ich. Die Intensität vom Engagement hängt sicherlich davon ab. Ich kann von mir behaupten, dass ich einigermaßen gut in der Schule bin und es macht jetzt im Moment auch nicht so viel aus, dass ich gerade im Moment mit Ihnen das Interview führe, gerade Musik verpasse und in drei Wochen Musik schreibe. Das kann ich kompensieren. Es gibt sicherlich Schüler, die es nicht können. Also, in der Oberstufe muss man viel arbeiten und viel Leistung bringen. Es ist sehr zeitintensiv, wenn man SV-Arbeit macht, da kann es natürlich zu Problemen kommen. Aber so generell die Einstellung, jetzt will ich was bewegen im konkreten Fall, hat meiner Meinung nach mit dem Bildungsstand überhaupt nichts zu tun. (...) Das sind natürlich meine persönlichen Eindrücke. Ganz subjektiv. (...) Bei uns ist es so im SV-Team, dass wir bevorzugt Oberstufenschüler fragen, ob sie mitarbeiten. Eben weil die Legislaturperiode schon zwei Jahre ist, an dieser Schule. Und es ist sehr schwer, wenn man nur ein Jahr arbeitet, dann hat es sicherlich auch keinen Zweck. Nur dann, wenn man gerade noch zwei Jahre auf der Schule sein muss, um überhaupt in das SV-Team zu kommen, ist es sehr schwer, so siebener, achter, dann wird es schon kritisch. Da sind natürlich mehr Oberstufenschüler dabei. Aber...

R.H.: Das hängt nicht von den Noten ab?

Schüler 1 RLP: Nee, überhaupt nicht.“ (Paragrafen 112 bis 118, Schüler 1, Rheinland-Pfalz, 15.5.2007)

Ein interviewter Schüler nahm zwar an der eigenen Person wahr, dass das Engagement in der Schule nicht vom Bildungsstand abhängig sei, weil er – nach eigener Einschätzung – selbst leistungsschwächer sei. Aber im Vergleich zu einer Hauptschule fand er, sei es schlüssig, dass Hauptschüler weniger engagiert seien:

„Schüler 4 RLP: Da ist mit Sicherheit was Wahres dran. Wobei man sagen muss, Engagement entsteht oftmals auch durch, äh, den Rückhalt, den man in der Familie und im Freundeskreis hat und (Pause) ...

R.H.: Aber sind die Schüler, die gute Noten haben, engagierter, oder?

Schüler 4 RLP: Hm, nein. Also, so würde ich es auf jeden Fall nicht sagen. (...) Ich glaube, auf dem Gymnasium ist definitiv immer mehr Engagement gegeben als zum Beispiel an der Hauptschule (R.H.: Warum?). Ähm, weil die Hauptschüler mit ganz anderen Zielen, glaube ich, ins Leben hineingehen. Die sehen nicht unbedingt so die Möglichkeit von freiwilliger Arbeit oder Engagement. Hab ich so den Eindruck, wenn ich mir jetzt auch Leute von der Hauptschule angucke und dann halt mit Freunden, die ich hier auf dem Gymnasium hab, vergleiche. Und ansonsten würde ich, also wo Sie gesagt haben, mit den Noten, das würde ich auf jeden Fall ausschließen. Also ich glaub, Leute mit schlechten Noten haben oftmals sogar noch mehr Engagement als Schüler mit guten Noten. Oder die mit guten Noten, die denken dann, ja, das läuft ja alles wunderbar. Nur Leute mit schlechten Noten, die sehen zum Beispiel auch, wenn irgendwo Kritikpunkte sind. Und dann teilweise sich auch einreden, daher kommen meine schlechten Leistungen, was jetzt nicht unbedingt stimmt, aber dann versuchen sie auf jeden Fall, was daran zu ändern mit freiwilligem Engagement.“ (Paragrafen 38 bis 40, Schüler 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007; vgl. Paragrafen 122 bis 127, Schüler 4, Nordrhein-Westfalen, 30.5.2007)⁶⁴

Gerade Schülerinnen und Schüler, insbesondere leistungsschwächere Schüler, die sich in der SV engagieren, benötigen eine intensive Unterstützung, um ihre Fähigkeiten auszubauen. Durch das Amt kann man neue Kompetenzen an sich entdecken. Fähigkeiten wie Schlüsselkompetenzen „fallen“ jedoch nicht „vom Himmel“, sondern müssen ein- und ausgeübt und dann gelernt werden. Die Schule und die Schülervvertretung

⁶⁴ Hier spielt natürlich auch der subjektive Bezug eine Rolle, dass der interviewte Schüler, der selbst Gymnasiast ist, sich vorstellt, dass Gymnasiasten „mehr können“ als Hauptschüler.

sind da ein geeignetes Feld, dies zu lernen und unter Beweis zu stellen. Das hängt nicht zwingend von kognitiven Fähigkeiten, sondern von Techniken der Selbst- und Fremdorganisation ab. Schule kann hier eine Ermöglichungsinstitution sein:

„Lehrer 4 NRW: Oder dass organisatorische Fähigkeiten verlangt werden. Oder es ist eben eine Frage der Förderung. Wenn es nicht gelingt, die Schüler, die bereit sind, sich zu engagieren, auch zu fördern oder anzuleiten. Es ist eine Frage der Anleitung. Also, wir haben hier in <Name Stadt> so ein Jugendparlament. Und wenn ich das jetzt richtig mitbekommen habe, dann waren jetzt die Wahlen. Da wird ein Vorstand gewählt. Das sind erstens mehr Jungs und das sind mehr von der Hauptschule. Und ich weiß gar nicht, ob welche vom Gymnasium... Ich glaube, dass dieses Engagement nachwächst, wenn Schüler älter werden. Das muss in der Schülerschaft was wert sein und dass muss auch von der Erwachsenenwelt akzeptiert werden. Und das unterbleibt, glaube ich. Also Schülern Verantwortung zu geben, für Dinge. (...) Das, denke ich, ist auch ein ganz guter Gegenwert zu oder ein Ausgleich für die, die nicht so fit sind, aber was anderes können.“ (Paragraf 111, Lehrer 4, Nordrhein-Westfalen, 30.5.2007)

Ein Interviewpartner vertrat sogar in Abwandlung der aufgestellten Hypothese die Meinung, dass leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen ein größeres Engagement zeigten. Ob diese Meinung zutrifft, wäre zu untersuchen. Es darf in diesem Zusammenhang jedoch nicht vergessen werden, dass die Bedingungen in der Schule – und damit der gesetzte Rahmen für Engagement – sich auf alle Schülerinnen und Schüler relativ ähnlich, wenn nicht gleich auswirken und die Schülerinnen und Schüler daher auch vergleichbare Bedingungen zur Engagemententfaltung besitzen. Diese Rahmenbedingungen sind vermutlich aufgrund der spezifischen Organisationslogik⁶⁵ relevanter für Engagement als der Bildungsstand. Trotz dieser Bedenken soll die Argumentation dieses Interviewpartners an dieser Stelle wiedergegeben werden:

„Schulleiter 4 RLP: Ich würde sagen, je besser der Schüler ist, desto weniger <Engagement>. (...) Seit zwanzig Jahren haben wir eine Arbeitsgemeinschaft Arbeit und Hilfe. (...) Wir fahren dann immer nach <Name Stadt> und haben mit denen Freizeiten gestaltet. Und haben denen gezeigt, wie man Freizeit gestalten kann. Also, das waren wenige, naturgemäß

⁶⁵ Schule erfasst alle und kann von daher auch sozial Benachteiligten Engagementrollen anbieten.

wenige, die du im Sommer sehen kannst. Ein Schüler, ein Lehrer und ein Behinderter. Wenige Schüler machen mit. Ich habe jetzt einen in der Klasse. Das ist der <Name>. Kennen Sie nicht, darum kann ich den Namen auch ruhig sagen. Verschlampt bis zum Teufel (...). Da entfalten sich plötzlich manchmal Kinder, die wir als Lehrer als schlechte Schüler behandeln. Das sieht man nicht nur in den AGs, sondern auch in anderen Bereichen.“ (Paragraf 108, Schulleiter 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007)

Ein weiterer Aspekt des Schülerengagements in Arbeitsgemeinschaften ist, dass Schülerinnen und Schüler durch eben jenes Engagement sich im Vormittagsunterricht verbessern können und so davon profitieren (vgl. Paragraf 54, Lehrer 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007).

Engagement hängt nicht zwingend vom Bildungsstand ab – dieser Hypothese haben weitgehend alle Interviewpartner zugestimmt. Allerdings sprachen viele Interviewpartner davon, dass das Elternhaus die Engagementbereitschaft präjudiziere. Ein Interviewpartner äußerte zudem, dass Engagement auch vom Vorwissen abhängt:

„Schulleiter 3 RLP: Engagement kann sich auf verschiedene Bereiche auswirken. Aber ich denke auch, kommt darauf an, welche Vorinformationen der Schüler besitzt, wie der schon mal motiviert wird. Es gibt ja unterschiedliche Bereiche, wo ich mich oder in denen ich mich engagieren kann. Das kann ja nicht nur auf schulischer Ebene, das können auch viele verschiedene andere Dinge sein. Das muss ja nicht, ich sag mal, auf kognitiven Ebenen sein. In sozialen Bereichen. Es gibt sehr viele Felder, wo man das machen kann. Ich würde dem zustimmen.“ (Paragraf 140, Schulleiter 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Ein Lehrer gibt zu bedenken, dass Verantwortungsübernahme durch schwächere Schüler auch zugelassen werden müsse:

„Lehrer 3 RLP: Die Frage ist, wie weit man es zulässt, oder will, dass auch Leute Verantwortung übernehmen oder sich engagieren, die nicht so leistungsstark <sind>. Was auch Probleme ausmachen kann. Wenn wir als Lehrer sagen: Nee, der mal lieber nicht, lieber die <Name>, die sowieso toll ist.“ (Paragraf 147, Lehrer 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Lehrer nehmen eine entscheidende Rolle in diesem Zusammenhang ein, indem sie entscheiden, wem sie von den Schülerinnen und Schülern Verantwortung zutrauen und auch übertragen. Lehrer sollten häufiger darüber nachdenken, wem sie eine angemessene Verantwortungsrolle

übertragen. Sprechen sie leistungsstarke Schüler an, dann besteht die Möglichkeit, dass der Abstand zu leistungsschwachen Schülern sich noch weiter vergrößert. Gerade leistungsschwache Schüler können mit einer Verantwortungsrolle selbstbewusster werden und durch die Ausübung einer solchen Verantwortungsrolle auch neue Kompetenzen erwerben.

Engagement ist nicht unbedingt vom Bildungsstand abhängig. Es kann sogar sein, dass das Engagement dazu führt, schlechtere Noten auszugleichen, wenn man sich bewirbt. In einigen Bundesländern werden zum Beispiel zusätzliche Vermerke auf dem Zeugnis notiert, wenn Schülerinnen und Schüler sich engagieren.⁶⁶

Ein Schüler profitierte ganz konkret mit Blick auf seine künftige Ausbildung von seinem Engagement und der damit verbundenen Funktion in der Schule:

„Schüler 3 RLP: Meiner Meinung nach sind nicht mal die Leute, die gute Noten haben, die, die etwas durchsetzen. Meiner Meinung nach sind es sowieso Schüler, die nicht so gut sind. Also, das ist meine Meinung. Meiner Meinung nach sind die Leute, die nicht so gut in der Schule sind, zum Beispiel sind halt anderweitig in solchen Sachen tätig. Mir ist es schon aufgefallen, ja. Mein Bekannter ist auch so, ich bin der Meinung, dass es so ist. Dass auch eher die nicht so guten Schüler sich dafür so engagieren. Es hat einen Vorteil, dadurch dass sie nicht so gut in der Schule sind, haben aber positive Bemerkungen auf dem Zeugnis, zum Beispiel für Schülersprecher oder sonstiges. Die haben dann trotzdem die Möglichkeit, bei Firmen und Schulen genommen zu werden, auch wenn der Durchschnitt nicht unbedingt stimmt. Bei mir war das jetzt der Fall. Ich habe keinen so guten Durchschnitt. Dadurch, dass ich aber Referenzen beigelegt habe und so, hat es sehr viel ausgemacht, dass ich sogar genommen wurde vor Leuten, die einen wesentlich besseren Durchschnitt hatten.

R.H.: Wo ist es dann?

Schüler 3 RLP: In der Berufsschule <Name>. Für die Ausbildung zum Medienassistenten. Schulische Ausbildung.

R.H.: Da hat sich ja auch Ihr praktisches Engagement mit Homepage und mit Schülersprecher <gelohnt>.

Schüler 3 RLP: Das mit der Homepage und da habe ich noch einiges Privates. Da habe ich eine Bewerbungswebsite gemacht. Und so bin ich mit dem Zeugnis 3,2 oder 3,3, irgendwie bin ich reingerutscht. Und eine Bekannte von mir, die 2,8 hat, hat damals noch keine Bestätigung bekommen. Und ich schließe daraus, dass es nicht an den Notenleistungen <liegt>, sondern an dem, was ich mitgeliefert

⁶⁶ Dies ist in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen üblich.

habe.“ (Paragrafen 124 bis 128, Schüler 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Ob es bereits generell in Unternehmen und Firmen so ist, dass Engagement in der Schule als Ausgleich für schlechte Noten gilt, kann bezweifelt werden. In diesem konkreten Fall hat eine andere Schule, also die Berufsschule, positiv auf das Engagement als Schülersprecher reagiert. Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag führt dazu aus:

„Personale Kompetenzen wie Sozial- und Selbstkompetenzen entfalten sich in konkreten Lern- und Tätigkeitsfeldern. Sie sind unverzichtbarer Bestandteil der Handlungskompetenz. Denn die konkreten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die Qualifikationen ganzheitlich auszeichnen, stehen im engen Verbund mit umfassenden personalen Kompetenzen.“ (Deutscher Industrie- und Handelskammertag 2009, S. 3)

Dazu gehören auch die Schlüsselkompetenzen, die durch bürgerschaftliches Engagement und Verantwortungsrollen erworben werden können. Ein Schulleiter führt in diesem Zusammenhang ein illustratives Beispiel an:

„Schulleiter 1 NRW: Ich bringe mal ein ganz konkretes Beispiel. Ich habe einen kleinen Jungen im fünften Jahrgang, der das <Syndrom> hat. (...) Das ist ein Kind, das Ticks hat. (...) Bevor ich das Kind hier übernommen habe auf der Schule, habe ich lange mit der Grundschullehrerin gesprochen, die das Kind auch dort schon hatte und hat gesagt: Das Kind ist einigermaßen, wenn sein Freund mitkommt. Und sein Freund ist ein kleiner türkischer Junge, der aus selbst ganz schlichten Verhältnissen kommt und selbst auch von seinem Leistungsstand ganz, ganz einfach ist, ganz einfach. Und dieser Junge, den haben wir dann auch mitaufgenommen, ist derjenige, der wirklich, egal in welcher Situation, sowohl die Klasse als auch den kleinen Jungen, (...) handeln kann, so dass die Ausbrüche relativ gering sind. Das hat ja überhaupt nichts mit Bildungsstandard zu tun. Er ist viel mehr <ein> Kind, das wirklich in sich so ruhend, sozial und tragend ist, dass das ein Gewinn ist. Leistungsmäßig ist dieser Junge in fast allen Bereichen ganz, ganz schwach. (...) Gar nicht zu sprechen (...) von manchen Kindern, die wirklich in keiner Weise auf dem oberen Bildungslevel stehen (...), die schon einfach die Klasse aufgeräumt haben, die dafür sorgen, dass die Gläser der Klasse gespült sind und sie abtrocknen, die Blumen gießen. Da kriegen sie ja nichts für. Sondern sie machen das für die anderen und freuen sich darüber, wenn es den anderen dann gut geht. Sie haben dann so kleine Mutterrollen übernommen oder die sind die, die

dann auch helfen, die Stühle alle hochzustellen.“ (Paragrafen 167 bis 168, Schulleiter 1, Nordrhein-Westfalen, 21.5.2007)

Hieran wird deutlich, dass neben der Schülerrolle eine Verantwortungsrolle ausgeübt werden kann, die unabhängig von der Schülerrolle ist. Durch die Interviews wurde weiter deutlich, wie sehr Schulleiter bereits Engagement fördern und Schülern Verantwortung zutrauen. Ein Schulleiter beschreibt, wie wichtig Wertschätzung ist und die konkrete Verantwortungsübernahme von Schülerinnen und Schülern:

„Schulleiter 3 NRW: Da muss man sagen, wenn man Schülern Wertschätzung irgendwie entgegenbringt und denen auch vertraut und dies sagt und ihre Fähigkeiten stärkt, ihre positiven Fähigkeiten, dann ist auch die Bereitschaft viel größer, sich einzubringen. Und selbst mehr Verantwortung zu übernehmen.

R.H.: Und das ist nicht vom kognitiven Wissen abhängig?

Schulleiter 3 NRW: Überhaupt nicht. Überhaupt nicht. Ich selbst <habe> schon häufig, wenn wir Engpässe hatten, in der Unterrichtsbetreuung, bei einem Krankenstand, wenn man nicht mehr weiß, wo man eine Vertretung hernehmen soll, schicke ich auch mal Schüler in den Unterricht, Neuntklässler, Zehntklässler in den Unterricht einer kleineren Klasse und ich lasse diese Schüler die Betreuung übernehmen. Das klappt wunderbar. Die Schüler kommen zurück, (...) mit einer sehr positiven Feststellung, wir können das.“ (Paragrafen 45 bis 47, Schulleiter 3, Nordrhein-Westfalen, 23.4.2007)

Ein Schüler beschreibt die Vielfältigkeit der Aufgaben eines Klassen-sprechers. Nicht die Noten seien das Ausschlaggebende, sondern ob jemand zuverlässig ist und bereit sei zu organisieren:

„Schüler 2 NRW: Bei uns ist das halt so, wir bekommen zum Zeugnis noch immer so einen Verhaltensbogen dazu, wie der Schüler ist, also wie der Schüler sich verhalten hat. Allgemein, ob der motiviert am Unterricht teilgenommen hat, ob der wirklich <mit> einem guten sozialen Verhalten im Unterricht erscheint, ob der immer pünktlich ist und ich find, das gehört halt auch noch dazu und das haben die ja auch. Und (...) also ich finde, wer wirklich mit einem gewissen Einsatz in die Schule kommt, der sagt, ich möchte was schaffen, dann schafft man das auch. Die sind ja auch alle motiviert hier (...), nicht alle, die meisten. Die kommen dann wirklich gern hier hin, weil die halt wissen, hier (...), das ist halt für uns mit das zweite Zuhause. Die verbringen die meiste Zeit ja auch in der Schule. Dann verhält man sich manchmal halt auch wie zu Hause.

R.H.: Also, die Frage ist halt einfach, um so einen Job zu

übernehmen, halt also sozusagen, um Klassensprecher zu sein, muss ich da gute Noten haben oder...?

Schüler 2 NRW: Nein. Das kommt darauf an, ob einer gut reden kann, mit den Lehrern gut, äh, also gut mit denen, was also, dass das, gar nichts damit zutun hat, ob jetzt einer gute Noten hat oder nicht. Es kommt darauf an, ob einer dafür zuständig ist, also ob einer das kann, sich für Schüler... (R.H.: Sich für andere einzusetzen?). Der Klassensprecher ist ja so, dass der auch die meisten Ausflüge organisiert und darf Frühstück organisieren, darf alles mögliche und ich finde, das gehört halt dazu. Dass halt, wenn man sieht, dass der Klassensprecher auch für den Lehrer dann (...), wenn der Klassenlehrer Geburtstag hat, dann wirklich nach vorne geht und sagt, wir schicken dem Post, wir sammeln mal eine kleine Summe ein und gehen dem dann ein Geschenk kaufen. Dann sieht man auch, dass der Klassensprecher sich also dann eingesetzt hat.

R.H.: Ja. Und das ist nicht davon abhängig, ob der in Mathe gut ist?

Schüler 2 NRW: Das hat ja gar nichts mit den Noten zu tun, es kommt nur darauf an, wie der rüberkommt. Also wie der in der Klasse rüberkommt. Wenn er zuverlässig ist, wenn man weiß, dass der das hinbekommt und der das alles alleine organisieren kann mit dem anderen Vertreter der Klassensprecher. Dann vertrauen die dem und dann lassen die das auch machen. Die helfen halt mit, die Schüler, aber trotzdem ist das meiste halt an dem Klassensprecher.“ (Paragrafen 55 bis 59, Schüler 2, Nordrhein-Westfalen, 24.4.2007)

Auch ein Schulleiter beschreibt andere Eigenschaften als gute Noten, die wichtig sind, um eine Verantwortungsrolle als Schüler zu übernehmen:

„R.H.: Ist das von guten Noten abhängig, sich zu engagieren? Also sprechen Sie erst einmal für die <Name Schule>, für Ihren Bereich.

Schulleiter 2 RLP: Das würde ich nicht unbedingt sagen, dass das von der Note abhängig ist. Das hat verschiedenste, meiner Ansicht nach verschiedenste Gründe, ob sich jemand engagiert oder nicht (R.H.: In der Schule...). Das hängt mit seiner Rolle in der Klasse zusammen. Dass es ein paar Schüler gibt, die so ein bisschen Führungseigenschaften mitbringen und die dann auch immer gern genommen werden, wenn... (R.H.: Wenn Klassensprecherjobs zu vergeben sind...) und bei den Schülern gern genommen und von den Lehrern gerne genommen werden. Die können das umsetzen, die rutschen dann einfach in so eine Position.“ (Paragrafen 97 bis 99, Schulleiter 2, Rheinland-Pfalz, 14.5.2007)

Ähnlich äußert sich ein weiterer Lehrer:

„Lehrer 1 RLP: Wir haben ja diese drei Kursniveaus. Ich arbeite mit so genannten Grundkursschülern zusammen und ich bin auch Grund- und Hauptschullehrer, aber das mehr auch mit den etwas schwächeren Schülern. Und ich erlebe das auch so, dass das Engagement... Wir haben auch eine AG Sanitätsdienst. Da ist gerade auch eine Schülerin aus meiner Klasse, die ist relativ schwach von ihren Leistungen her, aber die engagiert sich. Die macht..., die haben dann auch diese Handys, also wenn sie Dienst hat, hat sie das Handy im Unterricht dabei. Wenn ein Notfall ist, dass sie gerufen werden kann.“ (Paragraf 138, Lehrer 1, Rheinland-Pfalz, 15.5.2007)

Gerade die Ausbildung zum Schulsanitäter ist allen Schülern möglich – auch denjenigen, die kognitive Defizite besitzen. Die Kompetenzen, die im Schulsanitätsdienst benötigt werden, wie Grundkenntnisse in Erster Hilfe, Zuverlässigkeit, Hilfsbereitschaft, Teamfähigkeit usw., sind nachvollziehbar nicht von guten Noten abhängig.

Im Grundsatz ist das Engagement von Schülerinnen und Schülern in der Schule nicht vom Bildungsstand abhängig. Einige Interviewpartner gaben aber zu Protokoll, dass mit steigendem Alter zunehmend auch hier die kognitiven Fähigkeiten an Bedeutung gewinnen. Dies ist beispielsweise auch dann der Fall, wenn jemand zum Klassensprecher gewählt wird:

„R.H.: Wenn Sie mal auf die Klassensprecherebene der gesamten Schule gucken. Ja? Und Sie sehen so, wen Sie so vor sich haben, nicht die SV-Sprecher oben, sondern die (Schulleiter 1 NRW: Klassensprecher generell) Klassensprecher generell. Ich sage mal so, dass das auch nicht abhängig ist vom Bildungsstand, wer Klassensprecher wird oder wer diese Rolle hat für ein Jahr oder auch zwei oder auch länger durchführt.

Schulleiter 1 NRW: Also, das variiert. Bei den Kleineren. Die schauen drauf, wer ist ein guter Sportler. (...) Die gehen also nach ganz anderen Kriterien. Je älter das die werden, um so mehr achten die schon, wie können die uns vertreten, wie können die unsere Interessen vertreten. Was bewirken sie für uns. Wie können die sich gegen die Lehrer durchsetzen. Es sind so verschiedene Motive. Wer aber letztendlich der Gewinner ist, je älter die werden, würde ich schon sagen, ist dann schon der Bildungsstand. Je älter die Kinder werden.“ (Paragrafen 172 bis 174, Schulleiter 1, Nordrhein-Westfalen, 21.5.2007)

Hier wird deutlich, dass die vorliegende Hypothese zu modifizieren ist: Je älter die Schülerinnen und Schüler werden, desto eher könnte Engagement vom Bildungsstand abhängen. In höheren Klassenstufen wird augenscheinlich auch darauf geachtet, welche kognitiven Fähigkeiten und persönliche Ressourcen eine Schülerin oder ein Schüler besitzen, um die Klasse gut zu vertreten. Je weiter es in der Hierarchie der Vertretung von Schülern „nach oben“ geht, desto eher sind gute Schüler möglicherweise überproportional in einer Verantwortungsrolle: Je mehr sie in Gremien mitarbeiten müssen, desto wichtiger sind auch ihre sprachlichen Kompetenzen und nicht nur das tatsächliche Engagement (vgl. Paragraphen 131 bis 138, Eltern 1, Nordrhein-Westfalen, 22.5.2007).

3.3.1.3 Gelegenheitsstrukturen für (neues) Engagement

Auch wenn davon auszugehen ist, dass die geführten Interviews nicht als repräsentativ für alle Schülerinnen und Schüler in Deutschland gelten können, so kann dennoch festgestellt werden, dass die zahlreichen Gespräche mit Experten, die jahrelang in der Schule tätig sind, eine gewisse Tendenz deutlich machen: Die Beispiele illustrieren, dass Engagement in der Schule in den Augen fast aller Beteiligten nicht vom Bildungsstand abhängig ist. Wenn Schülerinnen und Schüler, die keine guten Schulnoten realisieren können, sich engagieren, um Anerkennung zu bekommen oder weil sie ihr Tun für sinnvoll und wichtig halten, macht dies ihr Engagement nicht weniger wertvoll. Existieren in einer Schule gleiche Bedingungen – und dieser Befund ist die Basis der Hypothese, die durch die Interviewpartner bestätigt worden ist –, ist es daher möglich, dass Engagement nicht vom Bildungsstand abhängig ist, sondern von Gelegenheitsstrukturen. Selbstverständlich spielt auch das Elternhaus eine Rolle. Ebenso kann die Art der Herausforderung einer Aufgabe, zum Beispiel verstärkte Gremienarbeit in der Schule, dazu führen, dass das Engagement eher von Schülern wahrgenommen wird, die über ausgeprägtere kognitive Fähigkeiten als ihre Mitschüler verfügen. In diesem Zusammenhang ist allerdings die Frage zu stellen,

ob das Engagement in den Schülervvertretungen nicht dazu beigetragen hat, dass kognitive Leistungen gesteigert werden können.⁶⁷ Es ist weiter möglich, dass durch ein ausgeprägtes Engagement in einer Verantwortungsrolle als Schüler die fachliche Leistung und damit die Benotung im Unterricht stagniert oder gar zurückfällt.

Zur weiteren Verifizierung der vorliegenden Hypothese im kontrastiven Vergleich zur Hypothese des Freiwilligensurveys sind theoretische Erklärungen notwendig, aus welchem Grund in der Schule Engagement vom Bildungsstand unabhängig und außerhalb der Schule wiederum sehr stark vom Bildungsstatus abhängig ist.

Für die Engagementforschung ist zu fordern, dass sie theoretisch erklärt, wo die Hindernisse außerhalb der Schule auftreten und wie es möglich gemacht werden kann, dass Engagement auch in Vereinen und Verbänden nicht vom Bildungsstand abhängig ist. Die „Spaltung der Bürgergesellschaft“, wie Pankoke sie beschrieben hat, ist ebenso sozialpolitisch und gesellschaftspolitisch eine Herausforderung. Bereits 2001 haben Norbert Brömme und Hermann Strasser anhand der ALLBUS-Daten nachgewiesen, dass die soziale Schließung der Bürgergesellschaft auch quantitativ nachzuvollziehen sei. Auch sie verwiesen auf die Bedrohung durch eine „gespaltene Bürgergesellschaft“, da durch den Rückzug weniger privilegierter Bevölkerungsgruppen aus der gesellschaftlichen Beteiligung wirksame Formen der sozialen und politischen Integration gefährdet seien (vgl. Norbert Brömme / Hermann Strasser 2001).

Die Spaltung verläuft meines Erachtens nicht nur vertikal zwischen kleinen Kreisen steilen Engagements und Massenorganisationen, die immer weniger klassisch Engagierte binden können. Es existiert auch eine Spaltung auf der horizontalen Ebene zwischen einem geschlossenen staatlichen System, in dem Engagement unter gleichen Bedingungen ermöglicht wird, und gesellschaftlichen Verbänden und Vereinen, die Engagierte suchen, aber nur solche Engagierte, die über einen höheren Bildungsstand verfügen, an sich binden können.

⁶⁷ „Lernen durch Engagement“ ist eine relevante Aussage einer Studie von Anne Sliwka. Sie weist in verschiedenen Fallstudien nach, dass durch Engagement gelernt wird (vgl. Anne Sliwka: Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule, Weinheim / Basel 2008, S.114ff.).

Die grundsätzliche Frage in diesem Zusammenhang besteht darin, wie eine Brücke zwischen Engagement in der Schule und Engagement in der Gesellschaft geschlagen werden kann.⁶⁸ Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang, dass Engagement in der Schule, das nicht vom Bildungsstand abhängig ist, auch in die Gesellschaft hinein weitergetragen werden kann. Die vorliegende Analyse belegt, dass engagierte Schülerinnen und Schüler, die nicht über herausragende kognitive Fähigkeiten verfügen, in der Schule engagiert sind, sich dann jedoch, folgt man den Aussagen des Freiwilligensurveys, in der Gesellschaft nicht weiter sichtbar engagieren.

Es ist zu fragen, wie die Verbindung zwischen Schule und Gesellschaft verstärkt werden kann. Zudem muss innerhalb der Schule darauf geachtet werden, wie Engagement ermöglicht werden kann. Schule als Ermöglichungsinstitution von Engagement gilt es, exakt zu untersuchen. Wie stellen sich jene Bedingungen dar, unter denen Engagement gut funktioniert und ausgebaut werden kann? Die institutionellen Arrangements, unter denen Engagement gefördert werden kann, sind dabei vielfältig. Gleichzeitig ist zu fragen, wo die Grenzen des Engagements in der Schule liegen. Diese Grenzen beziehen sich im Falle der Schülerinnen und Schüler auf deren Mitbestimmungsmöglichkeiten und im Falle der Eltern auf die Möglichkeiten, sich grundsätzlich in der Schule zu engagieren. Der mögliche Engagementbereich muss ausgeleuchtet werden. Außerdem ist die Frage virulent, ob Unterricht automatisch jene Grenze ist, wo engagierte Schülerinnen und Schüler (und Eltern) nicht mehr mitbestimmen können.

„Wer Engagement fordert, muss Kompetenz fördern und dafür Kontext bieten.“ Diese Forderung von Pankoke gilt vor allem für die

⁶⁸ Hier wäre auch die Diskussion rund um die Thematik „Sozialkapital“ aufzugreifen. „Bridging“ und „Bonding“ sind die Schlüsselbegriffe: „Bonding“ beschreibt die gleichbleibenden gesellschaftlichen Kreise, die sich selbst genügen (Pankoke würde es auch „Selbstgenügsamkeit“ nennen). Sie bleiben unter sich und generieren homogenen Nachwuchs für den Verein. „Bridging“ hingegen beschreibt die Vielfalt, die sich über Engagement entwickeln kann. Gerade in der Schule ist „Bridging“ notwendig, um Sozialkapital für die vielfältigsten Anforderungen der Gesellschaft zu generieren (vgl. Anne Sliwka 2008, S. 52ff.). Zur grundsätzlichen Debatte über Sozialkapital und Freiwilligenarbeit vgl. Hermann Strasser / Michael Stricker: Bürgerschaftliches Engagement und Altersdemenz: Auf dem Weg zu einer neuen „Pflegekultur“? Eine vergleichende Analyse, Duisburg 2007 sowie Hermann Strasser / Michael Stricker: Bürgerinnen und Bürger als Helfer der Nation? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, 12-13/2008, 17.3.2008, S. 33-38.

Schüler. Gerade wenn Engagement in der Schule nicht vom Bildungsstand abhängig ist, ist das Engagement dieser Schülerinnen und Schüler zu qualifizieren und weiter zu fördern. Welche Engagementformen ich in den Schulen gefunden habe, wird im Folgenden beschrieben. Dabei bietet der Kontext von Schule vielerlei Möglichkeiten, Engagementformen kennen zu lernen und sich als Schüler dafür zu qualifizieren.

3.3.1.4 Schülerverantwortungsrollen

Schülerverantwortungsrollen und Schülerhelfersysteme sind in vielen Schulen eingeführt und gelebte Praxis. So setzen sich Schülerinnen und Schüler für das allgemeine Schulleben ein oder ältere Schüler sind „Paten“ und Helfer für jüngere Schüler. Solches Engagement beginnt schon früh in der Grundschule. Eine der von mir untersuchten Schulen in Nordrhein-Westfalen hat für den Schulhof einen so genannten „Pausenführerschein“ eingeführt. Die Kinder und die Eltern erklären sich „hiermit“ einverstanden, dass es Regeln für den Aufenthalt auf dem Schulhof gibt. Bei Verstößen gelten abgestufte Sanktionen. Diese Schule hat sehr gute Erfahrungen damit gemacht, allerdings gibt es einige wenige Schüler, die den Pausenführerschein nicht verstehen. Hier setzt ein so genanntes Patensystem ein:

„Schulleiter 5 NRW: Wir haben, vorsichtig würde ich sagen, zwei, drei, vier Kinder, die können das nicht, die brauchen eine permanente Begleitung. Da hatte ich vor vier Wochen die Idee, Pausenhelfer miteinzubeziehen. Da habe ich dann mit den Kindern der Klasse 4c drüber gesprochen: Hört mal her, es gibt bestimmte Kinder, die können das nicht, den Pausenführerschein. Könnten wir Folgendes nicht machen? Das Kind kommt mit dem Lehrer herunter und wartet im Foyer und ihr übernehmt zu zweit dieses Kind. Und übt mit dem Kind, wie man richtig spielen kann auf dem Schulhof. (...) Und die Kinder der Klasse 4c haben sich gerissen um diesen Job. (...). Die begleiten das Kind aber nicht in der Form, dass die jetzt ständig daneben stehen, sondern nach einer gewissen Zeit sollen sie das Kind einfach loslassen, aber im Auge haben. Sonst haben wir das Problem, dass die großen Kinder überhaupt nicht spielen können. (...) Anschließend nach der Pause treffen wir uns wieder im Foyer. ‚Wir‘ heißt, auch ich als Schulleiter, jedes Mal nach

beiden Pausen, und dann wird kurz berichtet. Dann berichtet das kleine Kind, aus seiner Sicht: Na, wie war das? Und dann berichten die beiden Größeren, ob das so auch stimmt. Und dann haben wir gemerkt, dass das zu einer ungeheuren Deeskalation führt, auch für die Kinder, die wirklich auch gewalttätig waren, äh, waren nicht mehr gewalttätig. Über die ganze Zeit. Wir haben das über drei Wochen mal laufen lassen. Und einmal gab's dann so... (...) Rangelei. Und die Kinder, die etwas Größeren (...), hatten das im Augenwinkel, sahen das und konnten sofort einschreiten und es ist nicht zu Konflikten gekommen.“ (Paragrafen 70 bis 72, Schulleiter 5, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007)

Die Rekrutierung von Pausenhelfern zur Deeskalation für schwierige Kinder ist somit eine Form der Förderung frühen Schülerengagements. Eine solche Form bietet sich insbesondere für Grundschulen an, wo das Amt des Klassensprechers noch nicht jene Relevanz hat wie an weiterführenden Schulen.

Die Patensysteme sind inzwischen in vielen Schulen üblich. Ältere Schülerinnen und Schüler kümmern sich teilweise bis zu einem Jahr um Jüngere:

„R.H.: Dann haben Sie noch das Netzwerk Patenschaften. Haben Sie das mitbekommen, bei Ihren eigenen Kindern? Wie das funktioniert hat?

Eltern 4 NRW: Die Zehnerkinder, die werden gefragt. Wer möchte eine Patenschaft übernehmen. Das wäre ja auf Freiwilligenbasis. Und dann ist es dann so, dass sie sich ein eigenes Konzept natürlich mit den Lehrern überlegen: Ist das machbar? Was ist juristisch machbar? Die übernehmen ja eine gewisse Verantwortung bei gewissen Ausflügen oder Aufenthalten hier in der Schule. Das müsste auch geklärt werden. Ja, und dann ist das eigentlich so, dass sie von der ersten Kennenlernnachmittagszeit, die hier noch vor den Sommerferien stattfindet, bis zum Ende der sechsten Klasse mit den Schülern was machen. Bieten alles Mögliche an, von Spielaktionen auf dem Schulhof, Nachmittagsveranstaltungen, Pizza-Essen, Kinogehen, auch kleinere Probleme innerhalb der Schule in Richtung wie lerne ich richtig, wie gehe ich mit welchem Lehrer um, interne Tipps. Einfach so mal das Quatschen. Aber meistens auch mit kleinen Spielen auf dem Schulhof hier verbunden. Die Kleinen machen das ja auch immer ganz gerne. Und das ist ein regelmäßiges Begleiten. Die melden sich in der Woche mehrfach bei den Kindern, wie geht's euch, so ganz unkompliziert. Und dann wird das nächste Projekt besprochen und dann können wir das machen und so weiter. Das läuft sehr gut. Das habe ich gerade auch von unserem Stammtisch gehört.“ (Paragrafen 21 bis 22, Eltern 4, Nordrhein-Westfalen, 30.5.2007)

Die Patenschaften können auch über die Unterstufe hinaus bestehen, wenn sich die Schülerinnen und Schüler verstehen. Ein Schüler sieht die Paten sogar in ähnlicher Funktion wie Vertrauenslehrer (vgl. Paragraphen 44 bis 45, Schüler 4, Nordrhein-Westfalen, 30.5.2007).

Eine Schule hat einen kostenlosen Nachhilfeunterricht von älteren Schülern organisiert. Der Schulleiter erklärt sich die Bereitschaft für diese Art von Unterstützung damit, dass das spezielle Schulklima diese Kooperationsformen möglich macht, wenn nicht sogar erfordert und entstehen lässt:

„R.H.: Bei Ihnen werden Schüler ausgezeichnet, wenn sie Nachhilfe geben. Wenn sie ohne Geld Nachhilfe geben. Fördert das das Engagement bei Schülerinnen und Schülern, so was zu tun, wenn man sie auszeichnet?

Schulleiter 3 NRW: Ja, auf jeden Fall. Die Rückmeldungen, die wir bekommen haben, sind auch in dieser Ausweitung dieses Tutorenprojektes jetzt schon gut. Es gibt immer freiwillige Schülerinnen und Schüler, die dann bereit sind, dann auch in der siebten, achten Stunde da zu bleiben und jüngere Schüler da zu packen...

R.H.: Finde ich ja enorm, die Motivation kommt auch daher, dass sie angesprochen werden und Anerkennung von Ihnen bekommen?

Schulleiter 3 NRW: Das ist eben dieses tolle positive Engagement. Das Interesse kommt von den Schülern. Sie sind bereit, sich für andere einzusetzen. Weil sie merken, wir tun etwas füreinander. Ich sag einmal, Kommunikation und Kooperation in unserer Schule ist schon Bedingung. Es ist immer wieder ein Unterstützungssystem da.“ (Paragraphen 18 bis 23, Schulleiter 3, Nordrhein-Westfalen, 23.4.2007)⁶⁹

Die Buslotsen stellen einen weiteren Bereich dar, in dem sich Schülerinnen und Schüler regelmäßig und verantwortungsvoll engagieren. Zudem sind hier Lehrer unterstützend tätig:

„R.H.: Wie funktioniert das mit den Buslotsen überhaupt?

Schulleiter 3 NRW: Die Buslotsen sind eine andere Geschichte. Hat aber auch, wenn ich recht informiert bin, zum großen Teil hier seinen Ausgang genommen, weil die in der Streitschlichtung tätig waren, auch da einen Ansatz gesehen haben. Aufgrund der Unfälle, man muss die Sicherheit der Schüler unterstützen und hat das eben

⁶⁹ Beachtenswert ist hier, dass das Patensystem kostenlos funktioniert. Diese Schule liegt im ländlichen Raum und das Selbstverständnis für bürgerschaftliches Engagement ist im ländlichen Raum laut „Engagementatlas 2009“ sichtbar höher (vgl. S. 17ff.); siehe auch Anm. 47.

eingrichtet. Buslotsen sind dann zumindest von den Schulleitern der Hauptschule betreut worden, aber inzwischen macht das auch unsere Schule vor allem. Heute morgen beispielsweise, das ist einmal in der Woche, Dienstplan und es wird zurückgefragt, ob es irgendwelche Vorfälle gab. Und das machen Schüler auch sehr verantwortlich (...). Die Schüler kann man damit <aber> nicht alleine lassen. (...) Entscheidend ist bei den Buslotsen, natürlich dass sie sich außerhalb des normalen Gruppenverhaltens stellen, sie müssen ja Dominanz und Präsenz zeigen. Das müssen Schüler erst auch so ein bisschen verlieren..., die müssen sich auch selbstbewusst dagegen stellen. Gegen das Gruppenverhalten.“ (Paragrafen 30 bis 35, Schulleiter 3, Nordrhein-Westfalen, 23.4.2007)

Das Einüben einer Verantwortungsrolle wird hier erkennbar: Buslotsen erwerben neue Kompetenzen und teilen sich die Aufgaben mit den Lehrern.

Weit entwickelt hat sich mittlerweile in fast allen untersuchten Schulen ein Schulsanitätsdienst, der von Schülern organisiert und durchgeführt wird. Die Ausbildung erfolgt meist durch einen anerkannten freien Träger wie das Deutsche Rote Kreuz oder die Johanniter-Unfallhilfe. In einigen Schulen haben die Schulsanitäter auch einen eigenen Raum, wo sie in den Pausen erreichbar sind:

„R.H.: Also, es gibt ja viele verschiedene demokratische Mittel noch. Da kommen wir später noch mal drauf. Jetzt haben Sie ja einen Schulsanitätsdienst.

Schulleiter 1 NRW: Richtig, vor fünf Tagen die Urkunde verliehen. Zwanzig Jahre Schulsanitätsdienst.

R.H.: Ich habe es auf der Homepage gesehen. Jetzt sind einige, es stand dabei, dass einige vom Schulsanitätsdienst beim DRK engagiert sind und gleichzeitig gehen die Schulsanitäter zum DRK hin, um sich ausbilden zu lassen (Schulleiter 1 NRW: Richtig). Wie ist die Kooperation DRK zustande gekommen?

Schulleiter 1 NRW: Das liegt Jahre zurück, also zwanzig Jahre liegt das zurück. Auch noch vor meiner Zeit. Kann ich noch nicht mal sagen. Es gab Initiativen, dass Schulen auch einen eigenen Schulsanitätsdienst bekommen können. Es gibt immer engagierte Kollegen, die sich da stark machen und Themen herstellen und so ist das erwachsen. Das ist auch ein Zufluchtsort für manche Schüler, die sich da sehr, sehr gerne einbringen und hier dann auch ein bestimmtes Zuhause haben, in den Räumlichkeiten. Es sind meistens nicht Schüler aus der SV, sondern in den Klassen sind das häufig Kinder, die ein bisschen sogar Außenseiterrollen haben. Die dann hier ihr Zuhause finden, sich sehr einbringen können, sehr

engagiert einbringen können.“ (Paragrafen 16 bis 20, Schulleiter 1, Nordrhein-Westfalen, 21.5.2007)

Integration von Außenseitern durch Engagementrollen ist somit gerade durch den Schulsanitätsdienst offensichtlich möglich. Ein Lehrer beklagt in diesem Zusammenhang, dass es zwar Schülerinnen und Schüler gibt, die sich im Schulsanitätsdienst engagieren, aber es wäre immer noch Potenzial da, dass mehr Schüler sich engagieren könnten:

„Lehrer 2 NRW: Ich denke, es gibt einen Teil Schüler, der sich sehr engagiert, halt bei den Schulsanitätern oder in diesen verschiedenen Gruppen, aber es sind in der Regel immer die gleichen Schüler. Ich denke, dass sich eigentlich viel mehr ältere Schüler für jüngere Schüler engagieren könnten. Oder in gegenseitiger Hilfe, sei es mit Hausaufgaben oder Vorbereiten auf eine Klassenarbeit. Das passiert relativ wenig. Auch so Verabredungen am Nachmittag, sehr wenig.“ (Paragraf 34, Lehrer 2, Nordrhein-Westfalen, 24.4.2007)

Eine relevante Frage ist damit aufgeworfen. Wie kann es gelingen, noch mehr Schülerinnen und Schüler für ein verantwortungsvolles Engagement zu begeistern? Wenn auch sehr viele Engagierte in den Schulen anzutreffen sind, so ist der Hinweis doch berechtigt, dass Engagement auf Schülerebene noch ausbaufähig ist.

In Rheinland-Pfalz werden Schülerinnen und Schüler auch in die Ganztagsbetriebe miteingebunden; damit werden sie zu so genannten SAMS-Lehrern, die in der Hausaufgabenbetreuung mithelfen. Dabei steht die Kurzform SAMS für „Schüler arbeiten mit Schülern“ (vgl. Paragrafen 21 bis 26, Schulleiter 1, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007).

SAMS gibt es an mehreren Schulen in Rheinland-Pfalz: Entweder kommen die Schüler und Schülerinnen aus weiterführenden Schulen in die Grundschule oder ältere Schüler sind für jüngere Schüler in derselben Schule tätig. Die SAMS-Lehrer arbeiten nicht rein ehrenamtlich, sondern bekommen eine geringe Aufwandsentschädigung, was aber noch keinem professionellen Nachhilfesatz entspricht.⁷⁰ Relevant ist innerhalb der vorliegenden Arbeit vor allem die Akzeptanz der SAMS-Lehrer bei ihren „Schülern“:

⁷⁰ Zum Zeitpunkt der Befragungen erhielten die SAMS-Lehrer eine Aufwandsentschädigung von 5 € pro Schulstunde.

„R.H.: Noch mal ganz praktisch zum Schülerengagement. Diese SAMS-Geschichte. Wie funktioniert das?

Schulleiter 1 RLP: Da bin ich ganz besonders stolz drauf. Weil, erstens habe ich das als Partizipationsprojekt geplant. Zweitens ist es unser Schulprogramm, unser Schulqualitätsprogramm zum Schwerpunkt Kompetenz, eigenverantwortlich arbeiten lernen (...). Das, was wir nicht machen, ist Schüler mit kleinen Schülern zusammenbringen und sagen macht mal. Vorher kriegen die eine einwöchige Ausbildung.

R.H.: Wer macht die?

Schulleiter 1 RLP: Eine außerschulische Kooperationspartnerin. Eine Psychologin, die sich sehr viel mit Lernen und Lernvermögen auseinandergesetzt hat. Und mit den Schülern, die diese SAMS-Ausbildung machen, reflektiert. Das heißt, sie lernen, wie können wir was machen, wie können wir was verstärken. Meine Idee war, dass in der Ganztagschule über eine solche SAMS-Gruppe wir Kindern das geben, was sie in einem bildungsnahen Elternhaus, idealerweise von Mutter oder Vater, bekommen konnten. Dass die Mutter sagt, hör mal zu, was habt ihr heute gemacht, ah, da schreibt ihr bestimmt morgen einen Test. Oder so was, erzähl mal was in Geschichte auf Seite so und so steht. Das machen Eltern, die ein bisschen bildungsnah sind, die machen ja so was, und wir haben ja viele Kinder, die auch Eltern haben und die das nicht tun. Und in der Ganztagschule sind überhaupt keine Eltern nachmittags da. Und das war so meine Motivation. Und das andere war, dass diese Schüler, die diese Ausbildung machen, ihr eigenes Lernen anders reflektieren. Um nicht nur anderen etwas beizubringen, sondern auch etwas davon haben.

R.H.: Dass sie so eine kleine Verantwortung haben?

Schulleiter 1 RLP: Auch für ihr eigenes Lernen.

R.H.: Und die Kinder akzeptieren das? Die Kleineren?

Schulleiter 1 RLP: Die sagen „Meine SAMS-Lehrerin“.

R.H.: Meine SAMS-Lehrerin.

Schulleiter 1 RLP: Und wir bezahlen ja die Schüler. Und haben dann auch in der ersten Phase gesagt: Ihr kriegt Geld und wir erwarten gute Leistung. Das ist ein Vertrag.“ (Paragrafen 87 bis 105, Schulleiter 1, Rheinland-Pfalz, 16.5.2007)

Ein Schüler berichtet, dass er die Ausbildung zum SAMS-Lehrer durchlaufen hat und sehr begeistert davon ist. Es stärke die soziale Verbindung zwischen den Stufen in der Schule. Zudem werden Tipps unter Schülern weitergegeben, wie man mit dem einen oder anderen Lehrer umgehen kann:

„Schüler 1 RLP: Natürlich ist es toll. Ich habe die Ausbildung zum SAMS selber gemacht. Ich kann jetzt leider montags nicht mehr, weil montags immer Konferenztage sind und

montags eben auch dieser SAMS-Tag ist. Es ist also so, dass die Schüler aus der Ganztagschule von Oberstufenschülern betreut werden und zusammen Hausaufgaben machen. Das hat für mich den entscheidenden Vorteil für die Kleineren, dass die auch Ansprechpartner in der Oberstufe habe. Also, muss nicht schwierig sein. Eine Hausaufgabenbetreuung kann fast jeder machen, der ein bisschen mit Kindern umgehen kann. Aber gerade so diese Ansprechpartner sein, das finde ich ganz wichtig. Ich weiß, dass wir als SAMS sehr gerne Tipps weitergeben, wie man mit dem und dem Lehrer umgeht. Oder wie man das Referat... Natürlich. Die Lehrer haben so ihre Eigenarten. Oder dann sieht man sich halt im Pausenhof und redet miteinander und das finde ich sehr schön, weil es doch schon noch so ist, dass die Jahrgänge untereinander sehr viel miteinander zu tun haben, aber jahrgangsübergreifend nicht so viel. Die Zwölfer haben weniger mit den Sechserklassen zu tun. Und das finde ich schade, weil man ja schon voneinander lernen kann. Das ist schon eine gute Sache, auch wenn es anfänglich Probleme gab, vor allem für die Zwölfer, für die SAMSer selbst, so ein Mittelding zwischen Freundschaft und Autorität zu finden. Ist mir halt immer sehr schwer gefallen und ich war immer sehr freundschaftlich zu denen. Und man muss dann halt aufpassen, dass die nicht irgendwann auf der Nase herumtanzen, weil man da ja auch einen gewissen Bildungsauftrag hat. Aber dazu werden wir ausgebildet. Die Ausbildung ist jetzt auch verbessert worden, meiner Meinung nach noch nicht ganz optimal. Weil wir mehr auf das Spielen ausgebildet wurden, das läuft mittlerweile sehr, sehr gut.“ (Paragraf 47, Schüler 1, Rheinland-Pfalz, 15.5.2007)

Die Lehrer akzeptieren die Rolle der SAMS-Lehrer. Sie begleiten den SAMS-Unterricht und greifen nur gelegentlich ein. Sie unterstützen den Prozess, damit die SAMS-Lehrer in ihre Rolle hineinwachsen können (vgl. Paragrafen 36 bis 41, Lehrer 1, Rheinland-Pfalz, 15.5.2007).

Eine weitere Möglichkeit, das Engagement von älteren Schülerinnen und Schülern für jüngere Schüler zu aktivieren, ist die Einbindung in den Unterricht, zum Beispiel im Rahmen einer Pädagogik-AG. Dort gibt es dann eine Beurteilung für jene Schülerinnen und Schüler, die sich unter dem Dach dieser Arbeitsgemeinschaft für die Hausaufgabenbetreuung zur Verfügung gestellt haben (vgl. Paragrafen 109 bis 112, Lehrer 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007).

Schulsanitäter sind – darauf sei abschließend hier noch einmal hingewiesen – an vielen Schulen vorhanden. Genauso sind auch Patenschaften in den Schulen üblich. Hervorzuheben ist in diesem Zusammen-

hang eine extra eingerichtete „Patenpause“ für die Kommunikation der Schülerinnen und Schüler:

„R.H.: Der Schulsanitätsdienst läuft gut. Halt, da haben Sie geschrieben oder es ist zumindest ein Zitat von Ihnen: ‚Die Mitarbeit im Schulsanitätsdienst stärkt die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler.‘ Stimmt das?

Schulleiter 2 RLP: Das stimmt schon. Ich meine, unsere Schülerinnen und Schüler machen dann ja in den verschiedensten Bereichen so Dinge auf freiwilliger Basis. Also, es ist einmal dieser Schulsanitätsdienst, darüber hinaus haben wir aber auch für die Fünftklässler so ein Patenprojekt, dass immer ein halbes Jahr lang läuft.

R.H.: Erklären Sie bitte noch einmal, wie das läuft.

Schulleiter 2 RLP: Die melden sich aus dem siebten bis neunten Schuljahr, schwerpunktmäßig aus acht und neun, die dann einen Grundschüler praktisch als Paten übernehmen und den dann praktisch im ersten halben Jahr so ein bisschen durch die Schule leiten.

R.H.: Also, die dem Kind zeigen, wo was ist?

Schulleiter 2 RLP: Die treffen sich einmal in der Woche in einer so genannten Patenpause. Und besprechen dann mit dem Patenschüler seine Probleme und versuchen ihm dann, weiterzuhelfen und ihm zu sagen, wo kannst du hingehen, wenn du da oder da mal was hast und das läuft eigentlich ganz gut.

R.H.: Die von der Siebten bis Neunten können sich freiwillig melden?

Schulleiter 2 RLP: Ja, freiwillig.

R.H.: Und das wird auch genutzt?

Schulleiter 2 RLP: Ja, ja.

R.H.: Genau wie Schulsanitäter auch, das wird auch genutzt, ja?

Schulleiter 2 RLP: Ja.“ (Paragrafen 38 bis 46, Schulleiter 2, Rheinland-Pfalz, 14.5.2007)

Der Schulsanitätsdienst ist sowohl in Nordrhein-Westfalen als auch in Rheinland-Pfalz bekannt, alle Interviewpartner wussten, dass es den Schulsanitätsdienst gab. Sie kannten den Raum oder eine Person, die hier arbeitet. Nur ein Interviewpartner war erstaunt, als ihm mitgeteilt wurde, dass Schüler und nicht Lehrer den Schulsanitätsdienst ausfüllen.

3.3.1.5 Streitschlichter

In beiden untersuchten Bundesländern sind Streitschlichterprogramme an den Schulen weit verbreitet. Häufig sind es Lehrer, die die Schülerinnen

und Schüler zu Streitschlichtern ausbilden, die vor allem in den unteren Klassen eingesetzt werden. Ein eigener Raum – der auch als Möglichkeit für die Entwicklung von Gelegenheitsstrukturen dient – steht den Streitschlichtern nicht immer zur Verfügung. Ein Elternvertreter forderte mehr Streitschlichter:

„R.H.: Dann haben wir Streitschlichter. Drüben ist der Streitschlichterraum. Ich weiß, wie es hier funktioniert. Es wurden mehr Streitschlichter gefordert im Schulprogramm. Also, klappt das gut mit den Streitschlichtern?

Eltern 4 NRW: Das Projekt gibt's jetzt noch nicht ganz so lange. Ich habe gerade auf der letzten Schulkonferenz gehört, dass es recht gut funktioniert. Es ist jetzt nicht so, dass wir unheimliche Konflikte haben und deshalb mehr Streitschlichter brauchen. Aber es gibt so diese kleinen Schulhofzickereien, die sich dann gerne ausbreiten. (...) Wir brauchen wirklich mehr Schüler, die das machen. Weil das einfach für die jüngeren Schüler, Klasse fünf, sechs, sehr positiv wirkt. Die machen wirklich aus der Mücke einen Elefanten und das sind wirklich Probleme, die sich gut lösen lassen und keine extremen Gewaltprobleme oder so, sondern viel mehr so pubertierende Probleme. Oder kleine schulische Probleme, die sich gut mit den Schülern so streitschlichtermäßig lösen lassen. Aber da ist ganz ehrlich gesagt zu wenig da.“ (Paragrafen 19 bis 20, Eltern 4, Nordrhein-Westfalen, 30.5.2007)

Es kann bei den Schülerinnen und Schülern auch sehr beliebt sein, Streitschlichter zu werden. In einer Schule gab sogar es zu viele Bewerber; ein Schüler erzählt:

„R.H.: Dann haben Sie an der Schule Mediatoren aus der Klasse neun (...), jetzt haben Sie sogar zu viele Mediatoren. Sie haben sozusagen vierzig Interessenten als Mediatoren und siebenundzwanzig durften nur genommen werden, also, was heißt das? Also, wie ist das gekommen? Erzählen Sie mal aus Ihrer Sicht!

Schüler 4 RLP: Da bin ich jetzt nicht ganz auf dem neuesten Stand. Früher hab ich ja auch mal ein bisschen mehr mitbekommen, weil früher die betreuende Lehrerin von den Mediatoren war meine Klassenlehrerin, hab ich ein bisschen mehr mitbekommen. Inzwischen bekomme ich nicht mehr ganz so viel davon mit. Also, so viel ich weiß, wurde das relativ gut aufgezogen von den beiden Lehrern, die das im Moment betreuen und weil auch viele Leute halt (...), früher haben's schon einige Leute gemacht. Die haben dann halt im Prinzip ihren Freunden in der Klasse erzählt, das ist toll, macht doch auch mit und ich glaub, das hat sich dann so ein bisschen schneeballartig verbreitet, dass das an sich viel Spaß macht und deshalb machen das (...), wollen das viele Leute

machen.“ (Paragrafen 9 bis 10, Schüler 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007)

Ein anderer Schüler nimmt sich in seiner Rolle als Streitschlichter auch als Profi wahr. Er berichtet von einem langjährigen Engagement, das auch mit der Teilnahme an mehreren Seminaren verbunden ist:

„R.H.: Haben Sie als Streitschlichter auch was zu tun?

Schüler 3 RLP: Dieses Jahr nicht so, weil ich Zehner bin. Dementsprechend habe ich jetzt die Liste von wie, wann, was gemacht wird, die habe ich aufgestellt. Und je nachdem halt. Wenn mal jemand fehlt, kann ich immer noch einspringen. Wenn es mal schwerere Fälle gibt, dann bin ich auch da. Weil ich bin halt schon ganz lang ausgebildet und gehöre zu denen, die wirklich Profis darin sind.“ (Paragrafen 39 bis 40, Schüler 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Streitschlichterausbildungen gibt es bereits sehr lange an Schulen. Zumindest an einer Schule in Nordrhein-Westfalen wurde diese Form des Engagements zum Zeitpunkt der Erhebung auch im Zeugnis dokumentiert (vgl. Paragrafen 24 bis 29, Schulleiter 3, Nordrhein-Westfalen, 23.4.2007). Diese Schule war bereits Vorreiterin bei der Einführung von Streitschlichtung zu Beginn der 1990er Jahre. Ein Elternteil weist darauf hin, dass die Streitschlichter sich nach einem Schneeballsystem finden und die Schülerinnen und Schüler sich untereinander verabreden, gemeinsam in diesem Rahmen tätig zu sein (vgl. Paragrafen 52 bis 55, Eltern 3, Nordrhein-Westfalen, 23.4.2007).

Streitschlichtung ist mittlerweile ein etabliertes Programm an fast allen untersuchten Schulen. Eine Schule führt nicht nur eine differenzierte Ausbildung für Streitschlichtung durch, sondern die Streitschlichter haben ihre Maßnahmen auch selbst evaluiert. Sie wollten sehen, welche Streitfälle es gab und wie sie eingesetzt werden:

„Lehrer 2 NRW: Also die Streitschlichtung selbst gibt es jetzt schon seit..., weiß ich jetzt gar nicht so genau, jedenfalls schon seit etlichen Jahren, also bestimmt seit zehn Jahren hier an der Schule. Ausgebildet werden in der Regel immer Schüler der Klasse acht, die dann in Klasse neun diesen Streitschlichtungsdienst übernehmen. Das heißt, führen sie das dann in Klasse zehn fort, freiwillig dann, wo wir sagen, vorher ist das Bildungsunterricht, Streitschlichtunterricht, ganz genau. Und diese Evaluationsmaßnahmen haben die Schülerinnen sich selbst ausgedacht, weil die mal gucken wollten, was für Streitfälle eigentlich in den unteren Jahrgängen auftauchen, was der Anlass des Streits ist. Die

haben sich dann zehn Fragen überlegt, und sind mit den entsprechenden Fragebögen in die Klassen fünf, sechs, sieben, sind in ihre eigenen Klassen, sozusagen achtes und neuntes Schuljahr, und haben diese Befragung durchgeführt und anschließend da eben im Streitschlichtungsunterricht die Auswertung vorgenommen. Die Ergebnisse haben wir dann wieder ausgehängt, so dass alle Schüler sehen konnten, wo sie Streit haben.“ (Paragrafen 7 bis 9, Lehrer 2, Nordrhein-Westfalen, 24.4.2007)⁷¹

Streitschlichter bieten eine Engagementrolle, die gerne ausgeführt wird. Die Ausbildung zum Streitschlichter ist nützlich für die Schule, aber auch für das private Verhalten, berichtet dieser Lehrer. Gerade auch bei Bewerbungen sei die beigelegte Zeugnis-Bescheinigung relevant für die Schülerin und den Schüler.

Die Streitschlichter stehen unbeabsichtigt in einem Konkurrenzverhältnis zu dem sonstigen pädagogischen Personal, denn diese sind hauptamtlich damit befasst, bei Konflikten zu intervenieren. Entsprechend sehen diese Mitarbeiter sich selbst auch eher als Ansprechpartner der Schülerinnen und Schüler bei Konflikten. In den Interviews mit dem sonstigen pädagogischen Personal wurde die schlechte Erreichbarkeit der Streitschlichter thematisiert. Daneben wurde angemerkt, dass häufig schon die Fälle hauptamtlich gelöst seien, bevor ein Streitschlichter zum Einsatz komme:

„R.H.: Dann die autonomen Schülerstreitschlichter? Da haben Sie 19 Schüler, die als Streitschlichter ausgebildet sind. Haben Sie da was von mitbekommen?

Sonst. päd. Personal 1 NRW: Das war zu Zeiten, als ich im zweiten Jahr hier oben im Treff war. Wir hatten vorgeschlagen, dass die Streitschlichter den Spielkeller auch direkt als Treffpunkt nutzen können, um direkt vor Ort zu sein. Die Streitschlichter haben einen eigenen Raum. Wobei wir Schwierigkeit hatten, wenn was vor Ort passiert, so die Erreichbarkeit. Das ist aber wohl so wieder, dass sie ihren eigenen Bereich haben. Die Streitschlichter werden ausgebildet von <Name>. Das sind also richtig gut

⁷¹ Bis zum Schuljahr 2009 / 2010 wurden in Nordrhein-Westfalen Kopfnoten erteilt, die das schulische Engagement berücksichtigten. Weiterhin gibt es zur Anerkennung ehrenamtlicher Arbeit einen „Landesnachweis Nordrhein-Westfalen“. In Nordrhein-Westfalen wird auch außerschulisches Engagement auf dem Zeugnis vermerkt. Alle diese Veränderungen gehen davon aus, dass Engagement bei Schülerinnen und Schülern sich auch in beruflicher Hinsicht positiv auswirken kann. Unternehmen, die ausbilden, schauen nicht allein auf Noten, sondern auch auf die so genannten Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Verantwortungsfähigkeit usw. – vgl. hierzu u. a. www.bildungsportal.nrw.de.

ausgebildete Leute. Die ich halt auch persönlich kenne. (...)

R.H.: Wie funktioniert das? Sprechen Sie die Streitschlichter auch schon mal an: Geht mal dahin! Oder machen Sie das dann lieber selbst?

Sonst. päd. Personal 1 NRW: Von einem Streitschlichter habe ich schon mal gehört: ‚Im Spielkeller war das ja so, da war ja die <Name sonst. päd. Personal> schon wieder da.‘

R.H.: Ja. Also von der Intervention unterscheidet sich das doch ein bisschen.

Sonst. päd. Personal 1 NRW: Nur ich meine, wenn der Raum unten sehr voll ist, man muss sich das einfach mal so vorstellen. Da laufen 150 Kinder herum. Man sieht eine Streitsituation, als Sozialpädagoge. So, dann gehe ich nicht gucken, spreche ich die Streitschlichter an, da muss ja ein Streitschlichter da sein, wo ich sagen könnte, kümmer dich mal drum. Sondern ich gehe natürlich selbst hin beziehungsweise die Kollegin vom Spielkeller, um es nicht eskalieren zu lassen. Die Streitschlichter müssen vor Ort sein. Wir hatten auch Kontakt aufgenommen hier und da, könnt ihr euch mal drum kümmern.

R.H.: Aber Sie haben schon mal Streitschlichter im Einsatz gesehen?

Sonst. päd. Personal 1 NRW: Ja, sicher, klar.“ (Paragrafen 79 bis 86, sonst. päd. Personal 1, Nordrhein-Westfalen, 21.05.2007; vgl. auch Paragrafen 76 bis 84, sonst. päd. Personal 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Dieses Beispiel dokumentiert deutliche Rollenkonfusionen. Die hauptamtlichen sozialpädagogischen Fachkräfte warten nicht auf „Streitschlichter“ aus der Schülerschaft, wenn Konflikte konkret anstehen. Es gibt eine „Konkurrenzsituation“, die als solche nicht thematisiert wird. Hier wäre die Chance, Schülerinnen und Schülern auf Augenhöhe zu begegnen und sie die „Verantwortungsrolle“ ausüben zu lassen.

Im Verlauf der vorliegenden Arbeit sind bisher die typischen Verantwortungsrollen für Schülerinnen und Schüler beschrieben worden. Zum einen gibt es die Schülervertretung. Zum anderen gibt es andere Formen der Schülerpartizipation, sei es im Schulsanitätsdienst, als Buslotsen oder als Streitschlichter. In diesem Zusammenhang gilt es, die Grenzen der Verantwortungsrollen für Schüler zu beschreiben und zu analysieren.

3.3.1.6 Grenzen der Schülerpartizipation

Bei allen Überlegungen hinsichtlich einer verstärkten Schülerpartizipation stellt sich die Frage, wo die Grenze für Schülerinnen und Schüler verläuft, innerhalb derer sie erfolgreich und selbständig am Schulleben partizipieren können. In diesem Zusammenhang wird zuerst grundsätzlich die Frage des Alters virulent. Ab wann sind Kinder in der Lage, verantwortungsvoll die Schulkultur mitzutragen und in Teilen auch mitzubestimmen?

Die Gesetzeslage ist bei Grundschülern in Nordrhein-Westfalen noch eindeutig: Klassensprecher gibt es erst ab der Klasse fünf. Ein Schulleiter sieht hier Innovationsbedarf:

„R.H.: Wo sind auch die Grenzen der Schülerpartizipation?
Schulleiter 5 NRW: Ja, sage ich mal, Klassensprecher ist ja von eins bis vier nicht vorgesehen. Das hat man gesetzlich nicht so verankert, von daher hat man das in den meisten Schulen auch nicht gemacht. Die Schulen, die das gemacht haben, haben da gute Erfahrung mit. Das ist eine Idee, die ich mir gut vorstellen könnte, dass wir dies umsetzen. Das haben wir so in der Pipeline, das muss dann aber sehr regelmäßig sein, gut organisiert sein, und dann muss man genau darauf achten, dass sich auch verantwortliche Lehrer oder Ganztagsmitarbeiter oder vielleicht aus der Elternschaft jemand genau darauf guckt, dass das auch eingehalten wird. Dass das erst einmal anrollt. Ich bin mir fast sicher, dass im Laufe der Zeit wir da zu einer Verselbständigung kommen und die Kinder für meine Erfahrung können manches sehr gut selbständig organisieren. Wenn man sie dann auch entsprechend auf diese Verantwortung anspricht.“ (Paragrafen 67 bis 68, Schulleiter 5, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007)

Auch hier wird anerkannt, dass Partizipation von Kindern zu einem früheren Zeitpunkt beginnen kann. Es geht dabei nicht primär um die Funktion des Klassensprechers, sondern darum, dass allgemein Kinder früher und umfassender am Schulleben teilnehmen können und dafür Gelegenheitsstrukturen benötigen.

Schülerinnen und Schüler erkennen ihre diesbezüglichen Grenzen sehr deutlich. In dem nachstehenden Gespräch kann es der Schüler auch nachvollziehen, dass er bei einigen Inhalten des Unterrichts nicht mitsprechen darf. Der Unterricht und insbesondere der Lehrplan scheinen eine Grenze für Schülerpartizipation zu sein:

„Schüler 4 RLP: Hm, ich denke, Schüler sind auf jeden Fall nicht mehr kompetent, wenn es um den Lehrplan geht. Klar, wenn es darum geht, welches Buch lesen wir im Deutschunterricht, da sind Schüler mit Sicherheit kompetent, weil die dann auch sagen können, das Buch würde mir jetzt besser gefallen als das andere. Eigentlich laufen ja meistens dann die Bücher trotzdem noch aufs selbe Thema hinaus. Aber wenn es wirklich um die Verfassung, äh, das Verfassen des Lehrplans geht, also was im Lehrplan beinhaltet sein muss, sind die Schüler, glaube ich, auf keinen Fall kompetent. Weil, sonst würden die Schüler, die meiner Meinung nach nicht gut in Geometrie sind, sagen, wer braucht denn Geometrie, das können wir komplett aus dem Lehrplan streichen. Aber das ist ja nicht Sinn der Sache, weil einige Leute brauchen ja Geometrie, weil sie später Architekt werden wollen et cetera.“ (Paragraf 42, Schüler 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007)

Eltern trauen den Schülerinnen und Schülern auch einen sehr hohen Grad an Reife zu. Sie sehen die Entwicklung der Kinder durchaus kritisch, können sich aber eine stärkere Verantwortungsübernahme durch Schülerinnen und Schüler vorstellen:

„R.H.: Wo, sagen Sie, sollten Schüler nicht mehr mitsprechen können? Wo, sagen Sie, da ist die Grenze?

Eltern 3 RLP: Die Grenze ist natürlich schon schwimmend zu sehen. Kommt auf den jeweiligen Reifezustand der Schüler an. Wenn ich einen Fünftklässler frage oder einen Sechsklässler frage, was der sich unter Schule vorstellt, da kommen ganz andere Themen bei raus, als wenn fast schon Erwachsene in der neunten und zehnten Klasse schon ihr Berufsziel vor Augen haben und auch schon ganz anders lernen (...), kapiert haben, worauf es im Leben ankommt. Das ist natürlich nicht bei allen so und nicht zu hundert Prozent, aber die meisten. (...) Bei einer Klassenkonferenz in der Achten hat ein Schüler zu dem anderen Schüler gesagt: Wo ich in der Achten war, da wusste ich eigentlich, was ich will. So ein Krawall, wie du hier in der achten Klasse machst, das machen Fünftklässler, aber keine Achtklässler. Eigentlich solltest du schon so reif sein und wissen, warum du in der Schule bist. Was die jüngeren Schüler nicht wissen: Dass die eigentlich für ihr eigenes Leben lernen. Gut. Habe ich früher auch nicht kapiert, als die Erwachsenen das gesagt haben. Irgendwann fällt halt schon mal der Groschen. Aber man macht sich darüber Gedanken und das ist eigentlich schon in der neunten und zehnten Klasse so, dass die wissen, warum sie lernen und somit auch ein ganz anderes Verhalten dargestellt wird. Damit ist auch schwierig, wenn ich die Schüler frage, wie soll sich der Unterricht gestalten. Das würde schon zu größeren Unterschieden führen, zumindest bei den Jüngeren gegenüber den Älteren.

R.H.: Ist die Grenze Unterricht?

Eltern 3 RLP: Würde ich so nicht sehen. Ich denke mal, wir haben auch schon Schüler mit an der Hofordnung oder Hausordnung mitarbeiten lassen. Nicht direkt als Arbeitskreis, sondern praktisch schon über die Lehrer, die dann praktisch in bestimmten Klassen gesagt haben: Wie könnt ihr euch vorstellen, welche Maßnahmen sollen ergriffen werden, wenn sich jemand falsch verhält? Und dann haben Schüler schon teilweise (...) andere Auffassungen, was eine Strafe überhaupt soll.“ (Paragrafen 99 bis 105, Eltern 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Schülerinnen und Schüler sind Objekte der Bestrafung und Disziplinierung von Lehrern und Schulleitungen. Hier stellt sich die Frage sehr konkret nach Partizipationsrechten der Schülerinnen und Schüler. Auch wenn Schülerrechte Menschenrechte sind, so muss doch darauf geachtet werden, wie Regeln in der Schule eingehalten werden. Für wen gelten die Regeln? Gelten sie lediglich für Schüler oder auch für Lehrer und Eltern? Wie sind die Regeln entstanden?

Es ist bereits festgestellt worden, dass die Partizipation an der Erstellung und Erarbeitung von Schulordnungen noch für zu wenig Schülerinnen und Schüler möglich ist. Auch hier liegt eine Grenze. Wer bestimmt letztlich, was in einer Schulgemeinde erlaubt ist und was nicht? Wo sind jenseits der Gesetze Spielräume, die für Schülerinnen und Schüler partizipatorisch genutzt werden können und sollen?

Ein Schüler sieht die Grenze seines Engagements darin, wie weit er vor allem im gesundheitlichen Bereich belastet wird. Er engagiert sich sehr stark als Schülersprecher und als Administrator der Schul-Homepage:

„Schüler 3 RLP: Grenzen sind da, wo man keinen Schaden von hat. Klar, ich investiere viel Zeit für die Website, habe auch meine Sommerferien verbracht, um das zu machen für die Website, um ein Konzept aufzustellen. Ich habe erst einmal die Website total auseinander genommen. (Pause) (...) Alles, wovon man keinen Schaden nimmt. Was einem selbst noch Spaß macht. Aber wenn ich keine Lust mehr habe, höre ich auf zu arbeiten. Dann mache ich auch mal eine Pause. Gerade in den Ferien, wo man eigentlich nichts machen müsste, kann ich mir so was erlauben (...). Aber ich mache das jetzt, weil ich die Schule verlasse, weil dann jemand dasteht, der die Website in der Hand hat und nicht unbedingt die Fähigkeit dazu, die Website zu verwalten.“ (Paragrafen 131 bis 134, Schüler 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Derselbe Schüler gibt an, dass Schülerinnen und Schüler an dieser Schule „schier grenzenlose“ Möglichkeiten besitzen, sich zu engagieren. Auch auf den Unterricht und die Unterrichtsgestaltung können Schüler Einfluss nehmen, wenn sie gut mit dem Lehrer kommunizieren (vgl. Paragraphen 80 bis 86, Schüler 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007). Aufgrund eigener positiver Erfahrungen als engagierter Schüler geht er davon aus, dass allen Schülerinnen und Schülern die gleiche Perspektive offen steht.

Einige Interviewpartner haben die Frage nach den Grenzen der Schülerpartizipation nicht richtig nachvollziehen können. Ein Interviewpartner beschrieb die Grenze dergestalt, dass es Verbote für Schülerinnen und Schüler – beispielsweise intime Mitteilungen über Mitschüler zu machen – geben solle (vgl. Paragraphen 54 bis 55, Lehrer 2, Nordrhein-Westfalen, 24.4.2007). Ein Schüler interpretierte die Frage so, dass Lehrer sagen sollten, wann die Schülersprecher ihre Meinung vertreten dürften (vgl. Paragraphen 60 bis 66, Schüler 2, Nordrhein-Westfalen, 24.4.2007). Er empfand die Fragestellung nach Grenzen als irrelevant.

Hier liegt in der Tat auch eine Schlüsselfrage der Engagementforschung. Wenn Schülerinnen und Schüler nicht das Bedürfnis nach Selbstbestimmung haben, ist es schwierig, weitere partizipatorische Rechte in Schulen gesetzlich einführen zu wollen. Hier muss grundsätzlich überlegt werden, wie der Gestaltungsraum für Schüler ausgeweitet werden kann, wie das Bewusstsein bei Schülerinnen und Schülern geweckt werden kann und wo es sinnvoll ist. Engagementpotenzial ist bei Schülerinnen und Schülern durchaus (noch mehr) vorhanden. Schüler werden als Aktivitätsposten der Schule noch nicht vollständig angesprochen, und es werden ihnen nicht genügend Engagementmöglichkeiten aufgezeigt:

„R.H.: Und was würden Sie sagen, wo hört eine Schülermitbestimmung auf? Oder Schülerpartizipation? Gibt es da auch eine Grenze oder würden Sie sagen, erst einmal haben die einen ganz großen Raum hier an der Schule?

Sonst. päd. Personal 1 NRW: Die haben erst einmal einen Raum, wo ich denke, einige den noch viel stärker ausgestalten können. Oder es gibt sicher mehr Möglichkeiten als zur Zeit genutzt werden. Schüler könnten sich noch mehr beteiligen und noch aktiver werden.“ (Paragraphen 135 bis 136, sonst. päd. Personal 1, Nordrhein-Westfalen, 21.5.2007)

Schülerengagement ist weiter ausbaufähig. Gerade wenn wir Schülerinnen und Schüler als mit vollen Menschenrechten ausgestattete Personen betrachten, müssen Fähigkeiten und Fertigkeiten, um sich bürgerschaftlich engagieren zu können, insbesondere in der Schule geweckt, gelernt, erfahren und eingeübt werden.

In einer Grundschule wird die Schulbibliothek von Kindern geleitet. Sie organisieren die Ausleihe selbständig und haben zudem noch kreative Ideen entwickelt:

„Schulleiter 5 NRW: Und da gab es ein kleines Büchermobil und die Kinder haben das Auto bestückt und sind damit in den Schulgarten gerollt und haben dann die Ausleihe auf dem Theaterplatz (R.H.: Im Garten?), im Garten gemacht und noch durch einen geöffneten Schenkstand, wie so ein Kiosk war das. Das war eine herrliche Geschichte und das wäre so etwas, was man eigentlich wieder machen könnte. Das war super. Völlig selbständig, da brauchen wir als Lehrer uns gar nicht mehr drum zu kümmern.“ (Paragraf 66, Schulleiter 5, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007)

Kinder können demzufolge sehr früh kleine Verantwortungsrollen übernehmen. Sie sind sehr gut dazu in der Lage, Aufgaben selbständig zu erledigen und eigenverantwortlich zu betreuen. Es braucht Anregungen und Ideen vom hauptamtlichen Personal. Aber die Gelegenheiten können auch kreativ genutzt werden, so dass Kinder Freude an der Übernahme von Aufgaben haben. Auch im Grundschulalter ist eine qualitative Partizipation von Kindern möglich. Die Aufgaben sollten überschaubar sein.

Es erscheint in diesem Zusammenhang unbedingt notwendig, ja zwingend, dass auch die jungen Schülerinnen und Schüler gefragt werden, was sie wollen. Der Ganztag bietet völlig neue Möglichkeiten zur Mitwirkung von Kindern. Es beginnt schon mit den Angeboten im Ganztag. Kinder können auch hier Ideen haben und Vorschläge einbringen. In der von mir untersuchten Grundschule in Nordrhein-Westfalen wurden alle Ganztagskinder vom sonstigen pädagogischen Personal befragt. Die Kinder sollten selbst entscheiden, welches Angebot sie wahrnehmen wollen. Dafür musste zunächst einmal eine Grundlage geschaffen und Ideen und Anregungen von den Kindern eingeholt

werden. Jedes Kind nimmt einmal an jedem Angebot teil und kann dann entscheiden:

„R.H.: Können die Kinder denn auch entscheiden, was für Angebote es denn geben soll? Können sie Anregungen angeben, wie funktioniert das?

Sonst. päd. Personal 5 NRW: Können sie, wir haben am Anfang des offenen Ganztages, also wir sind das seit drei Jahren, da haben wir eine Abfrage gestartet. Da haben wir die Kinder befragt: ‚Was möchtet Ihr gern?‘ Und haben auch versucht, so weit das möglich ist, die Abfrage umzusetzen. (...)

R.H.: Wie funktioniert die Abfrage, wenn ich das mal fragen darf?

Sonst. päd. Personal 5 NRW: Das waren Abfragen, die nicht nur die Angebote betrafen. Da haben wir die Kinder nach einer gewissen Zeit bezüglich des Ganztags befragt: Wie gefallen euch die Angebote? Hättet ihr gerne andere Angebote neue Angebote? Wie gefällt euch das Mittagessen? Habt ihr da Verbesserungsvorschläge? Also eigentlich zu allen Themen, die für die Kinder wichtig sind. Die Abfrage haben wir auch hier gemacht, die Kinder haben es nicht mit nach Haus genommen (R.H.: Also schriftlich haben Sie die Abfrage gemacht?). Ja (R.H.: Mit allen Klassen?). Mit allen Ganztagskindern. Und da haben wir das im Hausaufgabenbereich (...), ich sag mal, den Erstklässlern müssen wir dann helfen. Da haben wir uns wirklich die Mühe gemacht. Im Dritten und Vierten kann ich die Zettel verteilen und da sag ich ‚Bitte ausfüllen‘ (...), kein Thema, aber im Ersten haben wir während der Hausaufgabenzeit die Kinder dazugeholt, haben uns sagen lassen: Was möchtest du dahingeschrieben haben?, und haben das für die Kinder ausgefüllt. Und auch wirklich die Meinung der Kinder. Nicht beeinflusst durch die Eltern. Wir wollten ja die Meinung der Kinder haben. Wir haben auch parallel dazu eine Abfrage bei den Eltern gemacht.“ (Paragrafen 46 bis 50, sonst. päd. Personal 5, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007)

Kinder können sehr früh darüber mitbestimmen, was sie in der Schule freiwillig machen wollen. Dafür müssen sie in die Lage versetzt werden, sich zu entscheiden. Mitbestimmung ist ab einem sehr frühem Alter möglich.

3.3.1.7 Zwischenresümee

Was ist eine angemessene Schülerpartizipation? Ab welchem Alter sind Kinder in der Lage, das Schulleben selbst aktiv mitzugestalten?

In Nordrhein-Westfalen sind in der Grundschule keine Klassensprecher oder eine offizielle Schülervertretung vorgesehen. So ist es den Schulen selbst überlassen, wie sie ihre Schüler einbeziehen – ohne sie zu über- oder zu unterfordern. Schülerengagement ist in der Grundschule eher ein Prozess, der von Lehrern angeleitet wird. Dennoch sind Aktivitäten zu beobachten, die die Schülerinnen und Schüler sehr selbständig agieren lassen.

Kinder sind sehr früh in der Lage, Dinge, die sie in der Schule direkt betreffen, auch mitzuentcheiden. Zuerst muss ihre Entscheidung gut vorbereitet werden. Beispielsweise müssen in der Ganztagschule alle Angebote einmal „durchlaufen“ werden. Dann können Kinder für sich die Entscheidung fällen. Hier üben Kinder bereits „Verbindlichkeit“ ein. Jede Entscheidung hat für eine bestimmte Zeit eine Konsequenz, die zu akzeptieren ist.

Nicht alle Schülerinnen und Schüler können sofort eine Verantwortungsrolle übernehmen. Sie müssen herangeführt werden und es muss ihnen die Möglichkeit geboten werden, sich auszuprobieren. Nicht jedem Schüler liegt es, große Aufgaben zu übernehmen. Wie jedoch an den in der vorliegenden Arbeit aufgeführten, vielen kleinen Beispielen gesehen werden kann, sind auch überschaubare Aktionen mit wenig Aufwand dazu geeignet, Engagement bei Schülerinnen und Schülern zu wecken.

Die Möglichkeiten von Schülerengagement sind an den Schulen bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Wie festgestellt wurde, sind alle Interviewpartner davon überzeugt, dass die Schüler noch häufiger und vielfältiger verantwortlich am Schulgeschehen beteiligt werden können. Diese Beteiligung kann sehr früh, bereits in den ersten Klassen der Grundschule, gefördert und geweckt werden. Zudem kann Schülerpartizipation neben der klassischen Vertretungsstruktur über die Schülervertretung auch basisdemokratisch im Klassenrat wahrgenommen werden.⁷² Die Ausweitung auf alle Schüler einer Schule sollte das Ziel sein.

Der Ganztag bietet vielfältige und vielversprechende Möglichkeiten, eine große Zahl von Kindern an Entscheidungsprozessen

⁷² Vgl. dazu ausführlich Anne Sliwka 2008, S.69ff.; außerdem Kapitel 4.4 dieser Arbeit.

partizipieren zu lassen. Sie können von der Essensauswahl über die Räume bis zu den Angeboten mitentscheiden. Sie sind zudem in der Lage, selbst Angebote durchzuführen und zu leiten. Zudem können sie als SAMS-Lehrer in der Hausaufgabenbetreuung tätig sein. Schülerinnen und Schüler können im Ganzttag auch die Schule anders gestalten und beispielsweise die Homepage selbstverantwortlich betreuen. Zu fragen ist, ob nicht insgesamt der Nachmittag in der offenen Ganzttagsschule mehr Partizipationskultur entfalten kann, wie beispielsweise durch einen Ganzttagsschulsprecher, der von den Schülerinnen und Schülern im Ganzttag gewählt wird.

Insgesamt stellt sich die Frage, ob die Schule den Weg schafft, den Blickwinkel nicht vom Lehrer, sondern vom Schüler aus zu entfalten. Förderlich sind in diesem Zusammenhang Debatten über „subjekt-orientierte politische Bildung“ (vgl. Heidrun Hoppe 1996). Aber in der Konsequenz können viele Partizipationskonzepte noch stärker schülerorientiert umgesetzt werden.

3.3.2 Mitwirkung von Eltern

Wenn Schule als ein Ort betrachtet wird, der Engagement nicht nur zulässt, sondern auch fördert, so geraten alle Akteure, die Schule gestalten, in den Blick. Schule als Engagementraum zu erleben – das gilt auch für die Eltern der Schülerinnen und Schüler.⁷³ Dabei konfliktiert deren Rolle mit der Rolle der Lehrer im Hinblick auf das Erziehungsrecht des Kindes:

„Elternrecht und Staatsauftrag zur Bildung und Erziehung von Kindern sind lt. Bundesverfassungsgericht 1978 gleichgeordnet. Mit der Akzentuierung von eigenständigen Kinderrechten als Grundrechte ergibt sich die Notwendigkeit

⁷³ Die Mitarbeit von Eltern betrachte ich als „Öffnung nach innen“, weil Elternmitarbeit in Schulgesetzen geregelt wird und sie somit in den Gremien der Schule fest verankert ist. Einen anderen Vorschlag macht der Bericht der Enquete-Kommission Bürgerschaftliches Engagement: Unter Öffnung der Schule nach außen wird hier auch Elternengagement verstanden (vgl. Adalbert Evers / Ulrich Rauch / Uta Stitz 2002 in Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“, Deutscher Bundestag – Bürgerschaftliches Engagement: Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft, Schriftenreihe Bd. 4, Opladen 2002, S. 549). Allerdings formuliert die Enquete-Kommission an anderer Stelle, dass Elternengagement auch zur Öffnung nach innen gezählt werden könne (vgl. ebd., S. 551).

der gleichrangigen Beachtung der Grundrechte von Kindern und Eltern sowie der einschlägigen Staatszielbestimmungen. Die Abgrenzung von Interessen ist dabei nach dem ‚Wohl des Kindes‘ auszurichten.“ (Susanne Soppart-Liese 1998, S. 26)⁷⁴

Susanne Soppart-Liese kritisiert, dass die Elternmitwirkung in der Denkschrift der Bildungscommission Nordrhein-Westfalens nicht genügend berücksichtigt sei. Die Empfehlungen für die Beteiligung der Eltern blieben unbestimmt bis „ausschließend“. Die Eltern fehlten als Akteure bei den Konkretisierungen der Empfehlungen (vgl. ebd., S. 98). Dabei könnten Eltern auch Motor der Modernisierung von Schule sein:

„Die Verquickung von Pflichten und Rechten sowie deren Ausgestaltung erfordern auf allen Ebenen Mitwirkungsprozesse der Beteiligten, in diesem Fall also auch der Eltern. Wenn nun diese Beziehungen als Kooperationsbeziehungen aufgebaut würden – so meine These – könnte das Elternsystem für die Schule Teil des Unterstützungssystems für eine institutionalisierte Erneuerung der Schule sein. Das ergäbe sich jedoch nur dann, wenn sich eindeutige und geregelte Kooperationsbeziehungen planen und umsetzen ließen. Dies gilt umso mehr, wenn das Elternsystem als Modernisierungs- und Demokratisierungspotential genutzt werden soll.“ (Ebd., S. 112)

Geregelte Kooperationsbeziehungen basieren aber nicht unbedingt auf gesetzlichen Regelungen, sondern können auch innerhalb der Organisation formuliert werden. Übereinstimmend mit Susanne Soppart-Liese kann festgestellt werden, dass es nicht um das „Ob“, sondern um das „Wie“ der Einbeziehung von Eltern in das Schulsystem geht:

„Entwicklung von Eigenkomplexität und funktionale Autonomie der Elternmitwirkung werden beschrieben als Voraussetzung dafür, dass das Teilsystem Elternmitwirkung gesellschaftliche Verantwortung für das Schulsystem übernehmen kann. Dazu müsste die organisatorische Zersplitterung und Konkurrenz zugunsten von Koordination und Kooperation überwunden werden, was auch integrative Steuerung durch Selbstbegrenzung nötig macht, um zu einer

⁷⁴ In den Schulgesetzen von Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen ist die konkrete Mitwirkung von Eltern genauer geregelt. Die Logik der Schulgesetze ist dabei unterschiedlich. In Rheinland-Pfalz gibt es neben den Fachkonferenzen und Stufenkonferenzen einen „Schulausschuss“. Dieser regelt das Zusammenwirken der Statusgruppen an der Schule und ist mit einer Drittel-Parität ausgestattet (vgl. § 48 Schulgesetz Rheinland-Pfalz). In Nordrhein-Westfalen sind Eltern und Schüler in allen Konferenzen eingebunden und das oberste Gremium ist die „Schulkonferenz“. Hier ist das Verhältnis nicht paritätisch, sondern nach Schulformen differenziert, wobei Eltern und Schüler so viele Stimmen gemeinsam haben wie die Lehrer (vgl. § 66 Schulgesetz Nordrhein-Westfalen).

Anpassung / Erneuerung von Elternmitwirkung zu kommen.“
(Susanne Soppart-Liese, S. 114)

Soppart-Liese fordert die Verschränkung von mikropolitischer und intermediärer Ebene der Elternmitwirkung, um effektiver im Schulsystem agieren zu können:

„Am Beispiel NRW lässt sich zeigen, dass die Mitwirkungsregeln auf mikropolitischer Ebene recht genau fixiert sind, gleichwohl aber keine Entscheidungsrechte sind. Auf intermediärer Ebene – hier also Landesebene mit dem Verbändehandeln – gibt es zwar einen Gesetzestext, dessen Wortlaut und Ausgestaltung ist aber vage. Auch er bietet keine Entscheidungsrechte. Die gesamte Mitwirkungsregelung von Eltern ist auf allen Ebenen völlig unzureichend, sowohl von ihren Gegenständen und ihren Aufgabenbereichen her, als auch von ihrer materiellen Absicherung. Damit wird das Potential von Elternmitwirkung als Modernisierungsfaktor verschenkt. Um es wirksam werden zu lassen, bedürfte es einer Verschränkung von mikropolitischer und intermediärer Ebene der Mitwirkung.“ (Ebd., S. 118)

Gefordert wird weiter eine Überwindung der Rolle der Eltern als „Laien“:

„Solche Bereitschaft zur Mitarbeit in der Schule erfordert die Durchbrechung der Rolle von Klienten und Laien angesichts einer durch Bürokratisierung, Professionalisierung, Verrechtlichung und Ökonomisierung geprägten Schule.“ (Ebd., S. 130)

Es gehe um die Aktivierung oder „Passivierung“ der Eltern. Dabei dürften die antagonistischen und konkurrierenden Interessen von Eltern untereinander und der Eltern der Schule gegenüber nicht verleugnet werden. Aus organisationssoziologischer Sicht sei es auch richtig, die Qualifikationen der Eltern zu nutzen:

„Die Voraussetzungen und der Kontext von Schule bieten also teilweise günstige Voraussetzungen für partizipatorische Prozesse: das staatliche Verwaltungshandeln steht unter Modernisierungsdruck – und damit ist eine gewisse Veränderungsmentalität, wenn nicht bei den MitarbeiterInnen vorhanden, so doch zumindest als latente Erwartung vorausgesetzt. Die qualifikatorischen Voraussetzungen sind bei Lehrern und Eltern zumindest potentiell gegeben. Sie können jedoch auch zu Blockaden gegen Modernisierungen genutzt werden.“ (Ebd., S. 156)

Die Kategorien von Soppart-Liese sind politikwissenschaftlich definiert, wie die Frage nach Macht und Herrschaft. Sie empfiehlt Elternmitwirkung als „Gegenmacht“ zu konzipieren (vgl. ebd., S. 182f.). In dieser Arbeit geht es jedoch vorrangig um Partizipationsmöglichkeiten. Macht drückt sich systemtheoretisch in einem asymmetrischen oder symmetrischen Rollenverhalten aus.

Insgesamt begreift Susanne Soppart-Liese die Elternmitwirkung also eher als einen politischen Prozess; theoretisch greift sie aber auch auf soziologische Ansätze zurück:

„Elternmitwirkung im allgemeinbildenden Schulwesen kann danach als ein Ausdruck allgemeinerer gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen, die unter dem Stichwort ‚Sozialer Wandel‘ gefasst werden, verstanden werden. In diesem Denkmodell werden Schulprozesse mit flexiblem und kooperativem elterlichen Verhalten unterstützt. Sie begreifen sich als Modernisierungsunterstützer; ihre Mitwirkung ist antizipativ ausgerichtet, erschöpft sich nicht auf den Nachvollzug oder auf Blockaden.“ (Ebd., S. 196)

Soppart-Liese sieht die Elternmitwirkung auch als Kennzeichen einer Zivilgesellschaft. Leider vertieft sie diesen Ansatz hier nicht, sondern fordert eine Parlamentarisierung oder Politisierung der Elternvertretung. Ihr Bezugspunkt sind die Elternverbände auf der Ebene eines Bundeslandes (vgl. ebd., S. 205):

„Elternmitwirkung als Modernisierungspotential für Sozialen Wandel ist mit einer Theorie des Verbandshandeln zu fassen, die sich als Politische Ökonomie der sozialen Dienstleistungsproduktion darstellt. In der Verbindung mit schultheoretischen Ansätzen wird sich Elternmitwirkung dann als sozialer Dienst herausstellen, der soziale Dienstleistungsproduktion für die Schule erbringt und politische Organisation für die Vertretung von Interessen von Kindern und Jugendlichen im allgemeinbildenden Schulwesen ist.“ (Ebd., S. 298)

Im Gegensatz zu Soppart-Liese begreift die vorliegende Arbeit die Elternrolle als zivilgesellschaftliche Konzeption, die auf das staatliche System Schule trifft. Die Schule soll als Ermöglichungsraum für elterliches Engagement untersucht und dargestellt werden.

Susanne Soppart-Liese schlägt zudem ein Selbststeuerungsmodell vor, das sich von den bisher in dieser Arbeit diskutierten Vorstellungen unterscheidet:

„Die Vermischung und / oder Übernahme von Wertorientierungen des jeweils anderen Systems (Elternhaus und Schule) führt zur nicht handhabbaren Komplexität. Als Ausweg wird die Betonung der Eigenständigkeit beider Systeme angesehen, die eine Variabilität und Distanzierung voneinander erlauben, welche wiederum Chancen für Lernprozesse in beiden Systemen eröffnet. Dies setzt jedoch die Selbststeuerungsmöglichkeiten beider Systeme voraus. Dazu müsste die Beschränkung auf jeweils ein Steuerungsmedium durch deren Nebeneinander abgelöst werden. Konkret für die Schule bedeutet dies ein Ablösen bzw. eine Zurücknahme von Steuerung allein durch Macht, also ein Zurückdrängen staatlichen Einflusses zugunsten ihrer Selbststeuerung. Steuerungsmedien hierfür lassen sich nicht gewinnen aus der bloßen Übernahme und Vermischung derer aus anderen Systemen (wie z. B. Elternhaus), sondern es bedarf der Distanzierung, der Abgrenzung und Betonung von Eigenständigkeit und der Variabilität gegenüber sozialen und funktionalen Prozessen des eigenen und des ‚fremden‘ Systems, um Selbststeuerung zu ermöglichen.“ (Ebd., S. 222f.)

Hier setzt Soppart-Liese die Verschränkung der Ebenen voraus. Vor allem geht sie davon aus, dass das herausragende Steuerungsmedium „Macht“ sei. Dies steht im Widerspruch zu Luhmann und Lenzen, die gerade das Fehlen von klaren Steuerungsmedien in Schulen feststellten.⁷⁵ Das Medium „Macht“ wird nach Luhmann dem politischen System zugeordnet. Das Erziehungssystem ist ein ausdifferenziertes Funktionssystem der Gesellschaft und unterscheidet sich vom politischen System. Das Medium im Erziehungssystem nach Luhmann ist der Zögling, das Kind oder der Lebenslauf. Auch die Debatte um ein einheitliches Medium im Erziehungssystem wird letztlich dazu führen, dass es sich nicht um den Begriff „Macht“ handeln wird. Letztlich wird das Erziehungssystem als Interaktionssystem betrachtet werden, in dem Rollen ausgeführt werden. Die Machtebene wird über die asymmetrische und symmetrische Beziehung der Rollen definiert.

Selbststeuerung nach Pankoke ist auch auf der Ebene der einzelnen Schule möglich, wenn sie seinen Kriterien der Öffentlichkeit und den Relationen zur Umwelt entspricht. Selbststeuerung bedeutet im Zusammenhang mit Elternarbeit, dass die Schule sich nach innen öffnet und Impulse über die Ideen und Meinungen der Eltern zulässt. Eltern

⁷⁵ Siehe hierzu Kapitel 1.

könnten in diesem Sinne Teil der Selbststeuerung von Schule werden, da sie zwar zum System gehören, aber jenseits des Unterrichts auf das Schulleben einwirken. Eltern bringen ihre individuellen Kompetenzen mit in die Schule, die das Schulleben bereichern können, wenn sie abgefragt werden. Eltern sind eben nicht nur Eltern, sondern auch Elektriker, Schornsteinfeger, Ärzte, Friseurinnen usw. Selbststeuerung bedeutet in diesem Fall, die Impulse der Eltern aufzunehmen und in das Schulleben partizipatorisch aufzunehmen, entsprechend dem Prinzip der Augenhöhe.

Eine Kritikerin der realen Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern ist die ehemalige Bundesvorsitzende des Bundeselternrates, Renate Hendricks. In einer „Elternstreitschrift“ führt sie ihr Unbehagen aus:

„Das Thema Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus fehlt in keiner Festrede. Doch die Beschwörung der Elternarbeit ist leider nicht mehr als ein Lippenbekenntnis. Gemeinsame inhaltliche Arbeit, intensiver Dialog, gegenseitige Wertschätzung beobachte ich nur selten, dabei ist die Zusammenarbeit mit den Eltern aus meiner Sicht ein Schlüssel für den Bildungserfolg von Kindern.

Zu oft wird das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus unter dem typisch deutschen Blickwinkel der gegenseitigen Schuldzuweisung diskutiert. Die Schule betrachtet die Eltern als Zulieferer von unerzogenen Kindern und wehrt sich dagegen, selber der ‚Reparaturbetrieb‘ der Nation zu sein. Die Eltern wiederum sehen die Schule als weltfremde und isolierte Institution, die sich um das einzelne Kind nicht angemessen bemüht.“ (Renate Hendricks 2006, S. 47)

Hendricks führt die mangelnde Vorbereitung der Lehrer in der Ausbildung als Grund für dieses schlechte Verhältnis an. Zudem würden von Lehrern lediglich die Formalien eingehalten; dies reiche lediglich zum Abhalten von Elternabenden und Elternsprechtagen. Weitere Engagementmöglichkeiten für Eltern sind dabei kaum Thema. Eine offene Diskussion über Regeln, Ziele und Wege finde mit den Eltern kaum statt. Renate Hendricks vermutet, dass „die Ängste vor den Eltern in vielen deutschen Schulen einfach irrational und wahrscheinlich ein Stück weit dem System geschuldet sind.“ (Ebd., S. 141) Eltern sollen Lehrer als Profis unhinterfragt akzeptieren, und Eltern sollen eine untergeordnete Rolle spielen:

„Unsere Eltern sind in vielen Schulen ‚Fremdkörper‘. Wie Schule und Unterricht besser werden und das Lernen besser gelingt, das bleibt meist dem Gespräch der ‚Fachleute‘ überlassen. Eltern sollten sich aus der Sicht vieler Lehrer nicht dazu äußern. Ein fataler Fehler, wie man bei näherem Hinschauen sieht.“ (Ebd., S. 143)

Geregelt sind die Zuständigkeiten zwischen Eltern und Schule sehr ausführlich in allen Schulgesetzen. Doch viele Eltern erfahren ihre Rechte nicht automatisch von den Schulen, fühlen sich diese doch oftmals „noch nicht einmal verpflichtet (..), die Hausordnung, das Schulprogramm der Schule oder Informationen über die Mitwirkungsrechte auszuhändigen.“ (Ebd.) Davon abgesehen führe die Verrechtlichung und Verregelung der Elternarbeit nicht zwingend zu einer besseren Elternarbeit:

„In keinem Land der Welt sind die institutionellen Rechte der Eltern so verankert wie in Deutschland. Hier gibt es die Klassenelternsprecher, die Schulsprecher, die Stadt- elternsprecher, die Landessprecher (letztere freilich nicht überall). Ihre Rechte sind in den Bundesländern in ausführlichen Abhandlungen geregelt. Damit unterliegen sie der Kontrolle der Schulleitung, der Schulaufsicht und der Ministerien. Elternarbeit wird in Verfahrensvorschriften eingebettet, auf Gremien reduziert und damit für die Schule wunderbar kontrollierbar.“ (Ebd., S. 144)

Diese Art von Elternngremienarbeit bewirke nicht automatisch die Einladung an alle Eltern, sich mehr zu engagieren:

„Wenn Eltern ihren Einfluss in Deutschland vorrangig an den Rechten festmachen, die ihnen die Mitwirkungsregelungen zugestehen, dann entsteht für viele Eltern der Eindruck, dass ihr Individualrecht, aber auch ihre Pflicht, sich als Eltern einzubringen, nicht so wichtig ist. Elternarbeit erfolgt durch die Elternvertreter, ein Eindruck, der sich auch bei den Eltern einstellt.“ (Ebd.)

Eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule fördere auch eine bessere Leistung der Schule insgesamt – unabhängig von der Schulart und der Schichtzugehörigkeit der Eltern (vgl. ebd., S. 145).

Ob Engagement der Eltern unabhängig vom Bildungsstand sei, danach wurde im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit nicht gefragt, da davon ausgegangen werden kann, dass auch für die Elternvertretungen in den Schulen gilt, was für Vereine und Verbände im Allgemeinen gilt.

Engagement ist vom Bildungsstand abhängig, wie der Freiwilligensurvey für die Jahre 1999 bis 2004 belegt. Auch Renate Hendricks geht hiervon aus:

„Je formaler die Mitwirkung für Eltern ist, um so mehr Eltern weigern sich, sich daran zu beteiligen. Diese Verweigerung ist bei den Eltern aus den Haupt- und Förderschulen ganz besonders groß. Elternabende in Haupt- und Förderschulen werden in vielen Schulen in städtischen Gebieten nicht mehr oder nur noch von ganz wenigen Eltern besucht. Ich kenne Hauptschulen, in denen in den meisten Klassen keine Elternabende mehr stattfinden, weil die Eltern nicht erscheinen. Was sollen sie auch in einer Schule, die Formen der Elternarbeit praktiziert, die ihnen völlig fremd sind? Wenn es vornehmlich um Tagesordnungspunkte oder um die Genehmigungen von Protokollen geht, fühlen sich viele Eltern fehl am Platze. Gleichzeitig vergibt die Schule die Chance, mit diesen Eltern in die Zusammenarbeit und ins Gespräch zu kommen.“ (Ebd., S. 145).

Hendricks fordert eine veränderte Elternarbeit mit mehr Zeit, Personal, Räumen und Begegnungsmöglichkeiten an der Schule. Sie postuliert eine aktive an Stelle einer passiven Schule, da „die Öffnung und Bereitschaft von Schulen Eltern gegenüber (..) ein wichtiges Merkmal von aktiven Schulen“ (ebd., S. 146) sei.

In diesem Zusammenhang fordert Hendricks nicht zuletzt, einen Teil der Lehrerarbeitszeit für Elternarbeit zu reservieren. Diese solle nicht allein auf freiwilliger Basis geschehen. Vielmehr solle hierfür ein rechtlicher Rahmen in Form eines Beschlusses der Kultusministerkonferenz geschaffen werden. Eine neue Elternarbeit besitze viele Perspektiven, die nicht zuletzt in den nun folgenden Ausführungen dieser Arbeit identifiziert und analysiert werden sollen. Denn „Schulen brauchen solche Unterstützung. Dabei handelt es sich weniger um Elternarbeit als um bürgerschaftliches Engagement.“ (Ebd., S. 152)

Die Beobachtungen zur Elternarbeit lassen die Vermutung zu, dass bei der Elternmitwirkung längst nicht alle Potenziale erschlossen werden. Es müssen Gelegenheitsstrukturen (vgl. Wolfgang Edelstein 2007b, S. 2ff.) gesucht, gefunden und ausgeleuchtet werden, um Elternmitwirkung möglich zu machen. Notfalls müssen sie neu initiiert werden.

3.3.2.1 Unterstützerrollen und Projektentwickler

In den untersuchten Schulen gibt es eine erhebliche Bandbreite elterlichen bürgerschaftlichen Engagements. Traditionell wird den Eltern primär eine Unterstützerrolle zugetraut und zugewiesen:

„R.H.: Wenn Sie an Ihre Schule denken und darüber nachdenken, welche Möglichkeiten sehen Sie, sich zu engagieren, als Schüler, als Eltern, für Vereine und Verbände von außerhalb der Schule – wie kann man sich an Ihrer Schule engagieren?

Lehrer 5a NRW: Der Schulgarten bietet eine Möglichkeit zur Betreuung von Kindern. Betreuung von Kindern zum Beispiel bei Bundesjugendspielen oder auch bei Wanderfahrten, bei Klassenfahrten, auch bei Festen. Unterstützung auch bei Theateraufführungen oder auch im Unterricht als Leseförderprogramm zum Beispiel. Oder in Kunstprojekten. Mitarbeit, es gibt vielfältige Möglichkeiten. Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg.“ (Paragrafen 9 bis 10, Lehrer 5a, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007)

Lehrer wollen den Eltern die Rolle (lediglich) als Unterstützer zuweisen. Zum einen trauen sie den Eltern die Selbständigkeit nicht zu. Zum anderen gab es auch Erlebnisse, wo Eltern sich zu selbständig an der Schule bewegt haben. Das verunsichert die Lehrer.

Dabei fühlen sich Eltern durchaus auch wohl, wenn sie eine Unterstützerrolle angeboten bekommen. Sie versuchen, neben ihrer normalen Arbeit noch Zeit für Engagement an der Schule – sowohl für Gremienarbeit als auch für praktische Arbeit – aufzubringen:

„Eltern 5 NRW: Also, es ist so gewesen, dass ich innerhalb der Schulpflegschaftssitzung gewählt wurde und daraufhin habe ich natürlich den Posten auch erhalten beziehungsweise hab auch zugesagt, Schulpflegschaftsvorsitzender zu werden und zusätzlich zu dem Posten gab es auch eine Zeit, wo ich gesagt habe, ich möchte auch gerne mehr von der Schule erfahren, mehr mitarbeiten und mehr ins Innere gehen, so wie Sie das auch gerade gesagt haben. Ich habe dann von mir aus gesagt: Okay, ich kann dann einmal in der Woche unterstützen beim Schulgartenprojekt. Schulgartenprojekt heißt, dass ein Lehrer, ja, ähm, nachmittags im offenen Ganztag zwei Stunden Schulgarten anbietet. Das ist einmal der Dienstag, da werden zwei Stunden angeboten, und ein Donnerstag, da werden zwei Stunden angeboten und ich habe gesagt, dass ich am Dienstag auf jeden Fall immer da sein kann.“ (Paragraf 15, Eltern 5, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007)

Eltern werden an dieser Schule auch systematisch einbezogen. Sie werden schriftlich befragt, welche Anregungen und Meinungen sie zur Ganztagsgestaltung haben. Daraus folgt auch eine flexible Gestaltung des Ganztags von der Schulseite aus:

„Sonst. päd. Personal 5 NRW: Wir haben auch parallel dazu eine Abfrage bei den Eltern gemacht.

R.H.: Die haben Sie auch schriftlich gemacht?

Sonst. päd. Personal 5 NRW: Die haben wir auch schriftlich gemacht. Um auch von den Eltern zu hören, wie sehen sie das. Um zu gucken, gibt es da gravierende Unterschiede oder ist das so ungefähr eine Richtung Eltern und Kinder.

R.H.: Und gibt es da Konflikte, gibt es Unterschiede?

Sonst. päd. Personal 5 NRW: Eigentlich nicht. Nein, das hat eigentlich ganz gut funktioniert und Eltern und Kinder hatten etwa die gleiche Richtung, die gleichen Wünsche. Überwiegend waren sie eigentlich sowieso sehr zufrieden. (...) Die Kinder sind zufrieden, sowohl mit dem Essen, als auch mit den Angeboten. Wie gerade jetzt aktuell gesagt, wir wollen eigentlich wieder einen neuen Stand haben, jetzt gerade bezüglich der Angebote, noch mal nachhören, was könnt ihr euch vorstellen? Es gibt immer wieder neue Dinge, es gibt neue Modeerscheinungen, das wird mal wieder interessant, das macht mal wieder gerade das Filzen, was ganz groß rauskommt und da einfach mal hörn, gibt's noch Sachen, die die Kinder gerne machen, (...) ob wir jemanden finden, der es kann, der es macht. Wir haben dann allerdings auch Angebote dabei, wir haben einen Teil, der läuft über den offenen Ganztage, wir sagen so schön: all inclusive. Aber es gibt auch Angebote, sprengen einfach den Rahmen, auch finanziell, die sich die Eltern aber gewünscht haben und wo auch genug Kinder da sind, die dann von den Eltern bezahlt werden. (...) Das ist ein freies Angebot. Da wird sich angemeldet für (...), aber es sind einige Kinder, die das machen wollen.“ (Paragrafen 50 bis 55, sonst. päd. Personal 5, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007)

Die Mitbestimmung im Ganztage der Schule kann eine aktive basisdemokratische Möglichkeit für Eltern darstellen. Es wird schwierig, wenn einige Eltern Angebote wollen, die bezahlt werden müssen. Hier stellt sich die Frage, ob und wie Kinder aus sozial schwachen Familien derselben Schule daran partizipieren können und dürfen.

Es existieren an einer untersuchten Schule unterschiedliche Wahrnehmungen bezüglich der Definition von „guten“ Elternaktionen. Ein Schulleiter war beispielsweise mit der durch Eltern durchgeführten Berufsberatung nur mäßig zufrieden:

„R.H.: Es gibt die Berufsberatung durch Eltern seit dem Tag der offenen Tür 2005. Funktioniert das?

Schulleiter 4 NRW: Nicht so gut, wie wir gehofft hatten. Es lag wohl daran, dass die Bedürfnisse nicht ganz gleich waren, mit dem Angebot nicht zusammenpassten. Es waren Eltern da, die bereit waren, über ihren Beruf zu berichten und es waren wenig Schüler interessiert. Und die Schüler wollten etwas wissen über ein Gebiet, das war nicht vertreten. Also, das war nicht optimal. Da müssen wir noch mal drüber nachdenken in anderer Form.“ (Paragrafen 82 bis 83, Schulleiter 4, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007)

Die Elternvertretung bewertet diese von ihr angestoßene Aktion völlig anders:

„R.H.: Dann habe ich hier die Berufsberatung durch Eltern am Tag der offenen Tür 2005. Sagen Sie mal...

Eltern 4 NRW: Das war eine Initiative, die mein Vorgänger <Name> und ich (...), eigentlich, das lag uns sehr am Herzen, so was in die Wege zu leiten. Und zwar ist unsere Meinung, dass wir schon universitätsmündige Schüler hervorbringen, aber nicht jeder studiert. Und nicht jeder kennt sich aus. Und nicht jeder hat die Möglichkeit, über die Eltern solche Informationen zu bekommen. Und das haben wir immer deutlicher gemerkt. Ja, entweder gering informiert oder auch teilweise dann etwas ‚faul‘, diese Informationen selbst zu holen, wie Schüler so sind Richtung Oberstufe. Das fanden wir schon bedenklich. Und dann haben wir gesagt, wir müssen versuchen, verschiedene Berufsbereiche hier in die Schule zu holen. Leute, die auch daran Spaß haben und gerne ihren Beruf vorstellen. Aus den verschiedensten Bereichen. Und da hat es also einen so genannten Berufstag gegeben, wo, ich glaube, das waren damals bestimmt so sechs oder acht verschiedene Berufe, also Physiotherapeut und andere medizinische Berufe, Studium, Studiengänge und dann mit dem Beruf verbunden, alles durch die Bank, Ingenieurwesen, Architekt und so weiter. (...) Die haben sich dann die Mühe gemacht, sich für die Schüler mehrere Stunden zur Verfügung zu stellen und nach Bedarf Fragen zu beantworten, Material zu verteilen, einfach Informationen zu geben. Hinzu kommt, dass wir noch was laufen haben, das ist jetzt auch im dritten Jahr. Das sind hier die Ansätze der Sparkasse. Die Sparkasse <Name Stadt> und die Volksbank haben sich informativ zusammengetan und die beraten im Prinzip die <Name Schule 4 NRW> und auch die beiden anderen Gymnasien, weil sie das für sehr sinnvoll halten, weil unheimlich viele auch in diese Richtung gehen. Und sie werden dann über die Berufsausbildung, Parallelität von Studium und Beruf und so weiter informiert und kriegen auch gesagt, wann sie sich wo und wie bewerben müssen. Und das Gesprächstraining gemacht wird, alles mögliche. Das wird sehr gut angenommen. Und das läuft auch zurzeit wieder.“

(Paragrafen 46 bis 50, Eltern 4, Nordrhein-Westfalen, 30.5.2007)

Die Berufsberatung soll in Absprache mit der Schulleitung weiter fortgesetzt werden. Die Eltern organisieren dann berufsbezogen für kleinere Gruppen eine Beratung.

Der Schulleiter ist grundsätzlich begeistert von der Elternmitarbeit und plant sie regelmäßig in das Schulleben mit ein:

„R.H.: Zu Eltern – welche Engagementmöglichkeiten sehen Sie für Eltern? Wie schätzen Sie Ihre Elternarbeit ein?

Schulleiter 4 NRW: Es gibt eine Reihe ganz engagierter Eltern. Natürlich nicht alle 1.700. Aber in den Pflugschaften, in den Schulpflugschaften sind die Eltern sehr engagiert. Und dass <wir> Arbeitskreise, die Innovationen machen, auch immer mit Eltern und Schülern besetzt haben. Zum Beispiel kam mal die Idee auf, wir müssen die Arbeit in der Erprobungsstufe ganz anders organisieren. Für die Fünfer eine andere Art der Einführung machen. Dann haben wir einen Arbeitskreis gemacht und da waren sehr viele Eltern drin, die Ideen hatten. Die haben uns auch gesagt, wir würden den Tag der offenen Tür ganz anders machen. Das haben wir gemeinsam geplant dann.“ (Paragrafen 95 bis 96, Schulleiter 4, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007)

Eltern an der Schule stellen keinen monolithischen Block dar. Vielmehr repräsentieren sie den Facettenreichtum der Gesellschaft. Sie vertreten unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen und Positionen. In der Schule können auch Minderheitenpositionen versuchen, sich über den Elternwillen durchzusetzen:

„Eltern 4 NRW: Das ist eine Gruppe gewesen, die einerseits politisch und dann aber auch umweltmäßig tätig war, und hinterher stellte sich heraus, dass war eine neu sich entwickelnde Sekte. Und da muss man ganz vorsichtig sein. Die hat aber einen völlig anderen Namen. Die gibt's im Moment noch nicht hier. Aber da hat jemand von einer neuen Gruppe halt versucht (...), uns was zu verkaufen, was, ja, uns – ich sag jetzt mal ganz klar – uns zu dubios war und wir dann abgelehnt haben. Wir haben einfach gesagt: Das Programm ist uns nicht bekannt. Mit dem identifizieren wir uns nicht und hinterher, dann kam dann immer mehr die Information, dass es in eine Richtung geht, die wir auch gar nicht unterstützen dürfen und wollen.“ (Paragraf 75, Eltern 4, Nordrhein-Westfalen, 30.5.2007)

Hier wird deutlich, dass es Grenzen des Elternengagements geben muss, damit die Schule nicht für Minderheitenpositionen genutzt wird, die

gesellschaftlich oder politisch keine Chance auf Durchsetzung hätten. Minderheitspositionen müssen zwar geäußert werden können, aber sie dürfen die anderen Eltern nicht dominieren. Einen gerechten Ausgleich der Interessen zu finden, ist Aufgabe aller Eltern einer Klasse oder Schule – wird aber vorrangig in den zuständigen Gremien entschieden.

Eine wichtige Fragestellung ist die nach den Gründen für elterliches Engagement. Warum gehen Eltern in die Elternvertretung?⁷⁶ Einige Eltern möchten auch bessere Kommunikation mit den Lehrern erzielen und indirekt Vorteile für ihr eigenes Kind erlangen. Dieses Ansinnen ist nicht genuin als ehrenrührig zu bewerten. Ehrenamt bedeutet nicht immer, nur altruistisch für die Gruppe zu arbeiten. Das moderne Verständnis des Ehrenamtes besteht vielmehr darin, „etwas für sich und andere“ zu tun. Das Ehrenamt darf also nicht nur den eigenen Interessen dienen. Vielmehr müssen die Anliegen, die von Elternvertretern artikuliert werden, legitim sein.

Die Formulierung „für sich und andere“ hat sich in der Ehrenamtsforschung immer mehr durchgesetzt.⁷⁷ Es geht um wohlverstandene eigene Interessen, die aber auch dem Zusammenhalt der Gruppe

⁷⁶ Schon Ralf Dahrendorf hat ein gewisses Dilemma erkannt und die Erwartungen an eine Rolle diskutiert: „Muß-Erwartungen finden sich ja nur in dem Bereich, in dem die ganze Gesellschaft und ihr Rechtssystem zur Bezugsgruppe der Einzelnen werden, in dem der Träger einer Position also Vorschriften unterliegt, deren Einhaltung durch Gesetze und Gerichte garantiert wird. Soll-Erwartungen stammen oft von öffentlichen Organisationen oder Institutionen, von Standesorganisationen, Betrieben, Parteien oder Klubs. Diese kennen zumeist Satzungen, feste Gewohnheiten und Präzedenzfälle, an denen sich ihre Normen und Funktionen ablesen lassen. Schon wenn wir es mit einer Bezugsgruppe wie ‚Eltern der Schüler‘ zu tun haben, jedenfalls bei nicht fixierten Kann-Erwartungen, hilft uns Dokumentenstudium oder informatorisches Fragen kaum noch weiter. Ist es in diesem Falle nicht doch erforderlich, die Mitglieder der Bezugsgruppe über ihre Meinung zu befragen und einen Consensus zu suchen? Dieser Weg liegt nahe, ja er scheint beinahe der einzige realisierbare Weg zu sein. Dennoch ist er ein Irrweg. Wenn wir den Begriff der Rolle nicht an die Willkür individueller Meinungen ausliefern, sondern im Schnittpunkt des Einzelnen und der Tatsache der Gesellschaft halten wollen, dann ist es besser, auf die präzise Formulierung vieler Kann-Erwartungen vorerst zu verzichten, als sich mit der Scheinpräzision einer Meinungsbefragung der Möglichkeit zu begeben, die Kategorie der Rolle in ihrer ganzen Fruchtbarkeit zu verwenden. Es wird sich daher empfehlen, dass wir uns, solange brauchbare Methoden zur Ermittlung nicht fixierter Rollenerwartungen nicht gefunden sind, damit begnügen, an Hand feststehender Normen, Gewohnheiten und Präzedenzfälle (die überdies auch im Fall von Kann-Erwartungen nicht selten vorhanden sind) die fassbaren Elemente sozialer Rollen zu formulieren.“ (Ralf Dahrendorf: *Homo Sociologicus*, Köln / Opladen, 10. Aufl. 1971, S. 49) Für das hier diskutierte Beispiel bedeutet es, dass die Grenzen der Rolle der Elternvertretung zwar gesetzlich geregelt sind und „Muß-Erwartungen“ darstellen, aber die Rolle immer wieder neu ausgefüllt werden kann, mit neuen Ideen, Konzepten und Engagement.

⁷⁷ Siehe Kapitel 1.2.5.

dienen können. Wann das Eigeninteresse eines gewählten Elternvertreters überwiegt, ist nur im konkreten Einzelfall zu klären. Da sich zahlreiche Akteure an der Schule befinden, sind Korrekturen durch andere wie Eltern und Lehrer sehr schnell möglich, beispielsweise wenn man sich regelmäßig trifft und diskutiert. Zudem unterliegen die Regelungen für Wahl und Abwahl von Elternvertretern – wie oben beschrieben – gesetzlichen Regelungen.

Die Erwartungshaltung der Eltern, was ihr Engagement in der Schule betrifft, sollte kritisch diskutiert werden. Wenn Eltern zögern, sich zu engagieren, so kann es auch an überzogenen Erwartungen von Seiten anderer Akteure liegen. Elternengagement sollte nicht durch zu frühe Kritik ausgebremst werden, sondern zunächst einmal ermöglicht werden. Schule als Ermöglichungsinstanz für Elternengagement ist hier gefragt. Elternarbeit kann also auch Freude und Eigeninteresse verbinden. Eltern benötigen ebenso wie Schülerinnen und Schüler Gelegenheitsstrukturen, um Verantwortungsrollen ausüben zu können. Einzelne Eltern können aktiv werden, wenn sie sich ihre Bedingungen oder entsprechende Gelegenheitsstrukturen selbst schaffen. An einer Schule hat ein Elternteil eine Kunstinitiative aus der Grundschule heraus mit an die weiterführende Schule gebracht:

„Lehrer 4 NRW: Das ist eine Elterninitiative. (...) Das haben die Schüler aus der Grundschule mitgebracht, wo eine Mutter mit ihnen künstlerisch gearbeitet hat. Eine Diplompädagogin. Und die haben das dann einfach weitergemacht. Die haben in der Schule einen Raum, wo die arbeiten können und die Sachen auch liegen lassen können. Ab und an stellen sie mal aus. Die waren schon im Krankenhaus und jetzt haben sie ein ziemlich großes Projekt.“ (Paragraf 39, Lehrer 4, Nordrhein-Westfalen, 30.5.2007)

Interessant ist, dass diese Initiative selbständig, auch ohne Mitarbeit von Lehrern, abläuft. Eltern können sich an dieser Schule sehr stark einbringen. Sie können auch Einfluss auf das Schulleben nehmen. Ganz konkret hat die Elternschaft an dieser Schule eine „Projektwoche zu Werteerziehung“ eingefordert. Das Kollegium befasst sich – im Gespräch mit den Elternvertretern – mit der Umsetzung (vgl. Paragraphen 84 bis 85, Lehrer 4, Nordrhein-Westfalen, 30.5.2007).

In der Grundschule werden Eltern auch zum Erlernen einer Fremdsprache eingesetzt. In einer Grundschule wurde Chinesisch als Arbeitsgemeinschaft angeboten, in der anderen wurde eine Mutter mit dem Französischunterricht betraut:

„Schulleiter 5 RLP: Entschuldigung, mir fällt gerade ein, wir haben eine Mutter hier, also eine Mutter, die macht in einer Klasse exzellente Fremdsprachenarbeit. ‚Französisch‘, weil sie in Französisch so perfekt ist, macht sie halt Französisch.“ (Paragraf 51, Schulleiter 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

Die Eltern kommen in den Unterricht und werden von Lehrern begleitet. Dies geschieht in vielen Grundschulen in Form eines praktischen Anschauungsunterrichts. Ein Beispiel hierfür sind die so genannten Lesemütter:

„Schulleiter 5 RLP: Das ist genau geplant, welche Mütter an welchen Tagen in die Klassen kommen. Die holen dann Kinder in Kleingruppen heraus, entweder zum Beispiel hier in die Spielinsel oder Gruppenräume und lesen mit den Kindern, die meisten lesen selbst vor, und besprechen das, was sie gelesen haben. Was haben wir noch – das sind Kleinigkeiten, beim Schwimmen, wenn Mütter kommen helfen, föhnen, so was muss auch gemacht werden: Die Eltern werden miteinbezogen bei der Klassengestaltung, die streichen mit Klassen, alle diese Sachen, wo das Geld fehlt, außerschulische Dinge, Grillnachmittage und alles, was so dazugehört. Wie gesagt, wenn Eltern auf uns zukommen und sagen, ich habe da eine Idee. Oder wir hatten da jetzt einen Vater, der ist bei der Feuerwehr, der hat das Thema Feuerwehr in den Klassen gemacht, hier. Ganz hervorragend gemacht, ganz toll gemacht.“ (Paragraf 56, Schulleiter 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

Durch das Einbeziehen der Eltern in Gremien und in Arbeitsgemeinschaften zur Planung des Schullebens erhalten sie eine tatsächliche Chance der Mitgestaltung. Es hängt sehr stark vom Schulleiter ab, ob entsprechende Untergremien zu den klassischen Konferenzen gebildet und mit Eltern besetzt werden. Das fördert die direkte Kommunikation untereinander.

In diesem Zusammenhang ist jedoch auch ein immer wieder von den Eltern beklagtes Informationsdefizit bei Elternvertretern festzustellen: Der Schulelternbeirat tagt, aber die Eltern sind nicht richtig informiert. So forderte ein Elternteil nachdrücklich, dass der Schulausschuss häufiger tagen soll (vgl. Paragraphen 28 bis 29, Eltern 4,

Rheinland-Pfalz, 30.4.2007). Eine weitere Strategie, um Eltern verstärkt einzubeziehen, besteht darin, dass der Schulelternbeirat Unterausschüsse oder Arbeitsgemeinschaften bildet. An einer Schule hatte der Schulelternbeirat zahlreiche Unterausschüsse installiert, die sich mit dem Schulleben befassen sollten:

„R.H.: Das bringt mich auch zu der Frage: Arbeitsgemeinschaften, Mitarbeit Eltern. Welche Arbeitsgemeinschaften haben Sie im Schulelternbeirat? Hier steht die Schülerbeförderung. Gibt's die Arbeitsgemeinschaft noch?

Eltern 3 RLP: Ja.

R.H.: Öffentlichkeitsarbeit?

Eltern 3 RLP: Ja.

R.H.: Festausschuss?

Eltern 3 RLP: Ja.

R.H.: Ganztagsausschuss?

Eltern 3 RLP: Ja.

R.H.: Und Runder Tisch (...). Diese Arbeitsgemeinschaften gibt es noch?

Eltern 3 RLP: Ja. Da gibt es noch mal Schulbuch (...). Und dann, dann haben wir praktisch noch eine Absplitterung, noch mal vom Festausschuss. Aber das ist schon wieder eigenständig. Schulbuchbasar. Und noch mal Kleiderbasar. Was auch ganz gut angelaufen ist.

R.H.: Wie sind Sie darauf gekommen, zum Beispiel Öffentlichkeitsarbeit, eine Arbeitsgemeinschaft zu machen?

Eltern 3 RLP: Die Öffentlichkeitsarbeit haben wir, glaube ich, vor zwei Jahren ins Leben gerufen. Um da jemand zuständig dafür zu haben. Und es ist eine Werbekauffrau, die da ein bisschen Ahnung von hat. Ja, grundsätzlich ist das eine Arbeitsteilung, die ist in jeder Firma sinnvoll. Und in dem Moment, wo die einzelnen Bereiche vertreten sind, sag' ich mal, berufliche Vorbelastung, die Leute wissen besser Bescheid, können sich darauf besser konzentrieren, beziehungsweise es liegt halt nicht alles in einer Hand.“ (Paragrafen 47 bis 53, Eltern 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Die AG Öffentlichkeitsarbeit des Elternbeirates betreut Zeitungen bei Festlichkeiten und erstellt Broschüren über die Schule, die am Tag der offenen Tür an interessierte Eltern verteilt werden. So informieren Eltern der Schule andere Eltern und zeigen dadurch ihr Engagement, dass die Schule sie überzeugt:

„R.H.: Aber was macht der Ganztagschulausschuss beim Schulelternbeirat?

Eltern 3 RLP: Den Ganztagschulausschuss haben wir damals gebildet, vor drei Jahren, als die Ganztagschule ins Leben gerufen worden ist. Um spezielle Probleme praktisch auch mit den betroffenen Eltern darzustellen. Im Ganztagsaus-

schuss sind ja auch nur Eltern drin, deren Kinder in den Ganztags gehen. Und da, wirklich, das ist die Idee, (...) besseren Informationsaustausch für die Schüler, Eltern und auch in der Schule zu haben. (...)

R.H.: Dann gibt es einen Runden Tisch Suchtprävention. Was macht der? (...) Wie sind Sie darauf gekommen?

Eltern 3 RLP: Der läuft auch schon längere Zeit, auch schon vor meiner Zeit. Sucht, ganz klar. Großes Thema. War auch schon lange im Unterricht Thema gewesen. Vom Schuljahr her im Bereich siebte, achte, neunte Klasse. Sprich auch vom Alter her. Wobei wir als Eltern dann irgendwann gesagt haben, dass ja die betreffenden Schülergruppen, das Alter eigentlich von Jahr zu Jahr sinkt. Das heißt Schüler immer jünger werden, die Kontakt mit Alkohol, Rauchen und Drogen haben (...), auch teilweise Mädchen, auch Handy ist eine Sucht. Deswegen haben wir von Schulelternbeiratsseite her, Elternseite her..., dass Suchtprävention, Suchtbegleitung gemacht wird, wobei schon manche meinen, man müsste schon in die Sechste gehen.

R.H.: Immer früher. Wer ist dabei, nur die Eltern oder...?

Eltern 3 RLP: (...) Was hauptsächlich gemacht wird, sind dann halt Fachkräfte, die wir von der Polizei oder auch vom Gesundheitsamt und so weiter (...). Wo dann wirklich in den betreffenden Klassenstufen eine ganze Woche ausgiebig diskutiert und auch informiert wird.“ (Paragrafen 59 bis 68, Eltern 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Eltern werden initiativ und geben sich selbst eine Arbeitsstruktur, um bessere und effektive Abläufe zu ermöglichen. Gerade der Ganztagschulausschuss des Elternbeirates ist eine sehr gute Idee, die auf viele Schulen übertragbar ist (und auch vom Leiter dieser Schule unterstützt wird – vgl. Paragrafen 117 bis 120, Schulleiter 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007). Es stellt sich die Frage, ob es nicht eine generelle Vertretung der Eltern (und der Schülerinnen und Schüler), die am Nachmittag die Angebote des Ganztags wahrnehmen, geben sollte. Am Nachmittag stellen sich zahlreiche zusätzliche Themen und Probleme, die am Vormittag nicht auftauchen. Eine demokratische Selbstverwaltung des Ganztagsnachmittags wäre denkbar. Eltern können zudem der Schule einen Teil der Arbeit abnehmen und selbst Ideen generieren und für Organisationsformen sorgen, die in Schule stattfinden.

Trotz dieser hervorgehobenen Schulelternbeiratsarbeit sind die Eltern dieser Schule noch nicht völlig in den Schulbetrieb eingebunden. Vor allem der Ganztagsbereich bietet noch wesentlich mehr Gelegenheit für Eltern, sich einzubringen. Es gibt an dieser Schule auch ein Informa-

tionsdefizit zwischen dem sonstigen pädagogischen Personal und den Eltern (vgl. Paragraphen 93 bis 97, Lehrer 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007).

Der Ganzttag bietet Eltern sehr gute Möglichkeiten, sich einzubringen – wenn sie nicht zugleich berufstätig sind. Die Engagementmöglichkeiten müssen deshalb auf das Zeitbudget der Eltern abgestimmt sein. Einige Eltern, die über Zeitressourcen verfügen, müssten gezielt angesprochen werden, um sie in den Ganzttag einzubinden. Insgesamt ist es oft schwierig, die Elternvertretung aufrecht zu erhalten, wie weiter oben dargestellt. Der formalisierte Ablauf von Elternvertreterversammlungen spricht schulferne Eltern häufig nicht an, wie Renate Hendricks ausführt. Auch hier ist deutlich, dass Engagement in dieser Konstellation vom Bildungsstand abhängig ist. Eltern aus sozial schwierigen Verhältnissen engagieren sich in der Elternvertretung wesentlich seltener als gut gebildete. Oder anders ausgedrückt: An Gymnasien sind Eltern zahlenmäßig stärker in den Gremien der Elternvertretung engagiert als an Hauptschulen. Für dieses Engagement braucht man die viel zitierten persönlichen Ressourcen, um gewählt zu werden oder eine Aufgabe übernehmen zu können:

„Schulleiter 2 RLP: Die Möglichkeiten, sich zu engagieren, sind durch den Ganzttag sehr viel größer geworden als es vorher war. Da muss man aber eines sehen: Das Engagement der Eltern ist nicht wesentlich größer geworden. Uns fehlt da beispielsweise im Hauptschulbereich <etwas>, da die Eltern oft doch sehr schulfern sind. Zu den Elternabenden kommen wenige und die, die kommen, das sind meistens die, die man nicht unbedingt braucht (...), um die Probleme zu lösen. Dazu kommt, dass durch, äh, die Arbeitsmarktproblematik, die Zeit zur Schule, gerade jetzt in der Zeit, von 13 bis 16 Uhr zu erübrigen, das ist sehr, sehr schwierig. Von daher haben die Eltern da recht wenig Mitarbeit.“ (Paragraphen 67 bis 68, Schulleiter 2, Rheinland-Pfalz, 14.5.2007)

Einzelne Eltern können und wollen sich auch engagieren. Es werden neue und andere Strategien benötigt, um schulferne Eltern in das Schulleben einzubinden und ihnen einen Raum zum Engagement zu bieten (vgl. auch Paragraphen 64 bis 67, Eltern 2, Rheinland-Pfalz, 15.5.2007). Traditionelles Elternengagement kann bei schulfernen Eltern beispielsweise gefördert werden durch wiederkehrende Feste und eine lange Vorbereitung; dann können sich Eltern darauf einstellen, und es

funktioniert (vgl. Paragraphen 69 bis 73, Eltern 2, Rheinland-Pfalz, 15.5.2007).

An einer Schule in Nordrhein-Westfalen werden Eltern regelmäßig darauf angesprochen, in einem Raum mit Spielen, dem so genannten Spielekeller, ehrenamtlich mitzuarbeiten. Es sind ungefähr 40 Elternteile damit beschäftigt, in wechselnden Schichten im Spielekeller mitzuhelfen. Die Eltern geben Spiele aus; dies wird auf Karteikarten vermerkt. Sie stehen mit Rat und Tat den Schülern zur Seite. Auf die Arbeit der Eltern geht zurück, dass der Spielekeller in dieser Form geführt werden kann. Die Arbeit ist relativ belastend, da der Geräuschpegel enorm hoch ist. An derselben Schule ist in einem anderen Raum zudem ein so genannter Treff eingerichtet. Hier geht es eher ruhiger zu; es gibt dort auch „leisere“ Spiele und das Angebot, zu essen und zu trinken:

„Sonst. päd. Personal 1 NRW: Herr <Name sonst. päd. Personal>, der den fünften, sechsten Jahrgang betreut, geht <beim Begrüfungstag> eben auf die Bühne. Hat genauso einen Wortbeitrag wie die anderen. Und macht eben Werbung <für den Spielekeller>. Dann werden Elternbriefe von der Schulleitung herausgegeben, die auf der ersten Pflugschaftssitzung verteilt werden. Wo Eltern unten einen Abschnitt haben: ‚Ich habe Interesse, in den Freizeitbereichen mitzuarbeiten.‘ Die geben ihre Adresse, Telefonnummer an. Und danach nehmen wir direkt Kontakt mit den Eltern auf. Laden die ein zum Erstgespräch, sie können sich dann umgucken und dann wird abgesprochen, wenn sie sagen: Kann ich mir vorstellen. Es gibt auch Eltern, die sagen: Nee, das möchte ich doch nicht. Aber in der Regel wollen sie natürlich auch gerne mitarbeiten. Und dann wird geguckt, wo im Stundenplan Stunden frei sind, ob das mit den Interessen der Eltern hinkommt, ob eventuell getauscht wird. Und dass Eltern direkt in den richtig gültig laufenden Stundenplan aufgenommen werden. Die haben dann auch ihre festen Zeiten. Das sind in der Regel zwei Stunden pro Woche.“ (Paragraphen 19 bis 20, sonst. päd. Personal 1, Nordrhein-Westfalen, 21.5.2007)

Durch gezielte Ansprache sind Eltern zu motivieren, in der Schule regelmäßig mitzuarbeiten. Dies ist auch in großen Schulen möglich. Eine regelmäßige Mitarbeit kann auch für Eltern unterhaltsam sein. Viele Schulen gründen einen Elternstammtisch. Die Eltern werden so animiert, gemeinsam etwas zu unternehmen:

„R.H.: Sie sind so lange an der Schule und wenn Sie darüber nachdenken, welche Möglichkeiten für Eltern gibt es, sich an

dieser Schule zu engagieren?

Eltern 3 NRW: Die Möglichkeiten sind natürlich unterschiedlich. Es liegt auch immer an einem persönlich, was man daraus macht. Ob man jetzt einfach nur die Elternabende wahrnimmt, die zweimal im Jahr sind, pro Halbjahr einer, da kann man da zum Beispiel einen Elternstammtisch rausmachen. Das hatten wir anfangs. Je älter die Kinder werden, desto weniger wird es hinterher mit den Elternstammtischen. Dann haben wir, interessant, auch mal zwischendrin Grillen eingelegt. Aber auch nur in den unteren Jahrgangsstufen. Weil, wenn die Kinder dann im achten, neunten Schuljahr sind, ist das nicht mehr interessant. Das machen die nicht mehr mit.

R.H.: Und da machen Sie dann was anderes?

Eltern 3 NRW: Unser letztes Grillen war vor zwei Jahren. Im siebten Schuljahr war meine Tochter da. Das war interessant. Wir haben uns da eine Grillhütte angemietet. Das war eine gemütliche Runde. Bierchen trinken, gemeinsam austauschen, was so läuft.“ (Paragrafen 17 bis 21, Eltern 3, Nordrhein-Westfalen, 23.4.2007)

Elternarbeit kann auch Bildungsarbeit für Eltern sein. An einer Hauptschule ist ein türkischer Müttertreff in der Schule organisiert worden. Dies wurde von der Sozialpädagogin und einer türkisch sprechenden Lehrerin initiiert. Weil dieser Treff ein voller Erfolg war, wird nun ein arabischsprachiger Müttertreff ins Auge gefasst:

„Schulleiter 2 NRW: Ich krieg es nicht mehr genau auf die Reihe. Ich glaube, es war 1999, da ist dieser türkische Müttertreff erstmalig ins Leben gerufen worden, weil wir uns gesagt haben, dass eben um die Erziehung der Kinder von beiden Seiten, Elternhaus und Schule, eben konstruktiv zu gestalten, auch die Mütter mit ins Boot geholt werden müssen. Wir haben Schwellenängste durch Sprache und kulturelle Unterschiede und so ist dieser türkische Müttertreff über meine Vorgängerin <Name> und die damalige muttersprachliche Lehrerin initiiert worden. Das hatte auch eine gute Resonanz. (...) Und darüber hinaus haben wir dieses Jahr erstmals einen arabischen Müttertreff durchsetzen können, müssen das nur auf lange Sicht genauso durchführen wie den türkischen Müttertreff. Vielleicht mit der Zielsetzung, das mal zu koordinieren, dass man das eben aus ökonomischen Gründen gemeinsam macht. Wir könnten also eine arabisch sprechende Frau bekommen, die also die Aufgaben übernimmt und also die Koordination übernimmt. Bis dahin konnten wir das nicht machen, ohne den männlichen arabischen Kollegen halt.

R.H.: Das klappt aber dieses Jahr mit dem arabischen...?

Schulleiter 2 NRW: Ja, wir haben es einmal durchgeführt und möchten diesen Treff dieses Schuljahr oder dieses

Kalenderjahr weiterbringen.“ (Paragrafen 35 bis 37, Schulleiter 2, Nordrhein-Westfalen, 24.04.2007)

Die Treffen stärken das Selbstbewusstsein der teilnehmenden türkischen Mütter. Sie wählen selbst ihre Themen und schlagen vor, was sie besprechen möchten:

„R.H.: Dann hatten wir hier in der Schule einen türkisch sprechend, (...) türkischsprachigen Müttertreff.

Sonst. päd. Personal 2 NRW: Den gibt es immer noch!

R.H.: Den gibt es immer noch, ja. Sagen Sie doch mal aus ihrer Perspektive heraus dazu, wie der entstanden ist?

Sonst. päd. Personal 2 NRW: (...) Ich hab erst im Dezember 99 hier angefangen und eines dieser ersten Gespräche mit der damaligen Schulleitung war so, dass sie gesagt hat, ich hätte gerne einen türkischen, äh (...), oder nee, da gab es schon einen türkischen Müttertreff in unregelmäßigen Abständen. (...) Ein lockeres Zusammentreffen von Müttern in Nachmittagsstunden und das hat sich ja so nachher irgendwann so rausentwickelt, dass die Mütter nachmittags sehr schlecht konnten, weil sie dann auch arbeiten gingen. Und dann ist daraus dann ein Sprachkurs entstanden, dass viele so beim lockeren Erzählen gesagt <haben>, sie würden ganz gerne mehr Deutsch lernen. Der hat bis zum Anfang des Jahres auch stattgefunden. (...) Dann fing es an, dass es Geld kostet. Also, die Zuschüsse fielen weg und wie man dann außer den Buchkosten noch mehr bezahlen musste, bröckelte das Ganze dann. Der Müttertreff hat aber (...), findet immer noch statt. Ist aber jetzt in den Abendstunden und ist nicht mehr nur so zum Erzählen, sondern wir machen das jedes mal unter Themen. Also es hat Themen gegeben wie deutsches Schulsystem, Berufsorientierung, Frauenfragen, Rechtsfragen, also wir versuchen immer eine Mischung aus, ja, Wissensvermittlung und lockerem Zusammensein so zu veranstalten. Das ist also immer sehr gut. Die Frauen unter sich, äh, leben richtig auf und die setzen auch ihre Themen durch. Also, wenn denen da was nicht passt oder so oder wir mit denen was anderes abgesprochen haben und der Referent hält sich nicht an die Absprache, dann ist das klasse, das sind Leute, die setzen ihr Thema durch. Ganz toll. Mittlerweile kommen auch sehr viele von anderen Schulen, von Grundschulen, auch anderen weiterführenden Schulen, die sagen, es ist eben eine gute Sache, es soll, ja (...), der Gedanke ist ja, viele Mütter kommen zum offiziellen Teil, wie Elternsprechtag oder nicht, weil man kriegt sie nicht. Wo die Gründe liegen, kann man nur vermuten, aber hier mit der Tatsache, dass wir nur Frauen sind und es dürfen viele kommen oder kommen auch. Und sagen auch sehr offen ihre Meinung und man kann ihnen auch vieles sagen, was man selbst meint. Und wenn man erst, ich wohne am anderen Ende der Stadt, und wenn ich dann hier herüber fahre, dann

denk ich immer, hm, wieder so ein Abend weg. Aber wenn man rausgeht, ist es eigentlich wie so bei einem Treffen, ja, fast wie mit Freundinnen. Also immer ganz lustig und nett und man sieht mal die Frauen, die man sonst auf der Straße nur hinterm Kopftuch und teilweise auch mit Tschador sieht, äh, sieht man doch mal von der anderen Seite, auch eine sehr lockere Art und teilweise auch sehr kluge und verständliche Art und wäre eigentlich noch schöner, wenn man da so im Alltag der Schule mehr von erleben würde.“ (Paragrafen 31 bis 34, sonst. päd. Personal 2, Nordrhein-Westfalen, 24.4.2007)

Die Integration dieses Müttertreffs in das gesamte Schulleben bleibt eine Herausforderung. Hier wären noch weitere Hilfestellungen von allen Akteuren an der Schule notwendig.

Die Elternmitarbeit insgesamt hat noch ein großes Potenzial, das ausgeschöpft werden sollte, um die Schulkultur zu beleben. Die Studie zur Ganztagschule, die so genannte SteG-Studie, zeigt zudem, dass Eltern nicht nur eine Entlastung durch die Ganztagschule bekommen, sondern dass die Ganztagschule eine Gelegenheitsstruktur bietet, sich mehr zu engagieren. Es hat sich herausgestellt, dass Eltern von Ganztagschulkindern sich stärker in den Gestaltungsmöglichkeiten der Schule einbringen als „Halbtagseltern“ (vgl. Ivo Züchner 2008, S. 332).

3.3.2.2 Fördervereine

In nahezu allen Schulen organisieren sich inzwischen Fördervereine. Der Bundesverband der Fördervereine in der Bundesrepublik Deutschland gibt als Motive für die Gründung eines Fördervereins dabei u. a. an:

„Die Aufgaben, die Schulverwaltungen organisieren müssen, können (..) mangels finanzieller Möglichkeiten nicht ohne Hilfe Dritter bewältigt werden. Sie sind dringend auf die Hilfe Dritter, z. B. der schulischen Fördervereine, angewiesen, deren Mitarbeiter ehrenamtlich tätig sind. (...) Von großer Bedeutung sind Übernahmen von Betreuungsaufgaben in Ganztagschulen. Sie geben allerdings auch vielen Menschen die Möglichkeit, sich auch aktiv in die Aufgaben der Schule einzuklinken.“ (Bundesverband der Fördervereine in der Bundesrepublik Deutschland 2008, S. 13)

In der Regel hat ein Förderverein die primäre Aufgabe, Geld für die Schule zu sammeln, was meist auch entsprechend in einer Satzung ver-

ankert ist. Der Förderverein ist unabhängig von der Schule und der Schulleitung. Aber er hat einen Förderzweck, der vor allem die Förderung dieser Schule beinhaltet. Zur Finanzierung von Projekten und Programmen muss die Schule Anträge beim Förderverein stellen, der sie nach Prüfung bewilligt oder ablehnt. Je nachdem, wie viele Mitglieder überhaupt und wie viele aktive Mitglieder der Förderverein hat, verfügt ein Förderverein auch über erhebliche Geldsummen, die eine Ergänzung zur Schulfinanzierung der Kommune oder des Trägers darstellen. Mitglieder von Fördervereinen sind in der Regel die Eltern der Schüler, Eltern von ehemaligen Schülern oder ehemalige Schüler selbst. Auch Lehrer können Mitglieder von Fördervereinen sein. Für Fördervereine gilt das klassische Vereinsrecht sowohl in Finanzierungs- als auch in Haftungsfragen. Häufig gibt es eine Verzahnung mit der Elternvertretung in der Form, dass die Elternvertretung auch Mitglied im Vorstand des Fördervereins ist. Fördervereine der Schulen können sich zu Landes- und Bundesverbänden zusammenschließen. Fördervereine stellen eine Möglichkeit dar, sich am Schulleben zu beteiligen. Eine kleine Summe zu überweisen, ist ausreichend, um ein wenig das Schulleben mitzugestalten. Viele Mitglieder von Fördervereinen sind zahlende Mitglieder und sonst eher zurückhaltend. Der Vorstand ist meist hingegen schon ein aktiverer Posten in der Schule.

In den untersuchten Schulen ist festgestellt worden, dass viele Fördervereine ein erhebliches Engagementpotenzial aufweisen. Zuerst sind sie traditionell für die Finanzierung bestimmter Vorhaben der Schule zuständig. Klassisch ist die Unterstützung von Schülern, deren Eltern nicht genug Geld zur Verfügung haben, wenn zum Beispiel Schulfahrten zu finanzieren sind:

„R.H.: Der Förderverein, vergibt der nur Geld oder passiert bei den Fördervereinssitzungen auch, dass man Anträge stellt und dann mal einen Punkt hat, was kann man Neues an dieser Schule machen? (...)

Eltern 3 RLP: Dadurch, dass ich erst seit einem Jahr Vorsitzender <vom Schulelternbeirat> bin, war ich jetzt zwei Mal eingeladen zu der Sitzung <des Fördervereins>. Einmal konnte ich nicht, weil (...). Da war es hauptsächlich so, da wurde das Geld aufgeteilt. Die Aufgaben vom Förderverein, ja, ist halt meistens, denke ich mal, schon die Mitgliederversammlung der Ehemaligen beziehungsweise das sind

schon die finanziellen Einnahmen und Ausgaben, sich damit zu beschäftigen. Viel Geld kommt durch die Abschlussfeier, durch die Aufnahmefeier rein, wobei da der Schulelternbeirat und der Förderverein in engem Kontakt arbeiten. Faktisch die Bedienung (...), und darüber faktisch das meiste Geld reinkommt. Wobei der Förderverein auch immer Anträge von Lehrern bekommt, die sagen, wir brauchen das oder das, was im normalen Etat nicht drin ist. Und dann wird halt meistens, wenn so was als notwendig erachtet wird, wird es dann auch finanziert. Oder beim Ausflug, dass Schülern von finanziell schwachen Familien geholfen wird mit einer finanziellen Unterstützung bei der Klassenfahrt. Die dann sonst auch nicht mitfahren könnten.“ (Paragrafen 71 bis 74, Eltern 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Fördervereine können darüber hinaus auch Tätigkeiten entfalten, die nicht unbedingt nur finanzielle Aspekte beinhalten; dies kann auch regelmäßig geschehen. Wenn Fördervereine eigene Ideen einbringen, so sind sie auf das Wohlwollen der Schulleitung angewiesen:

„Schulleiter 4 NRW: Wir haben natürlich einen Förderverein. Der auch ganz aktiv ist. Der auch sehr viel geholfen hat. Der übernimmt eher in Ausnahmefällen selbst mal die Initiative. Der wartet auf Anträge. Und bearbeitet die dann. Es gibt auch eine Ausnahme. Einmal haben die eine relativ große Geldsumme bekommen und dann haben die selbst gesagt, dann können wir mal die sehr heruntergekommene Aula renovieren. Und das ist ein gutes Argument für die Stadt, wenn man sagt, wenn wir die Hälfte bezahlen. Kommt schon auch vor.“ (Paragraf 99, Schulleiter 4, Nordrhein-Westfalen, 30.5.2007)

Eine der untersuchten Schulen verfügte nicht über einen Förderverein. Der Schulleiter begründete diesen Umstand damit, dass an einer Hauptschule „andere“ Eltern als an einer Grundschule vertreten seien (vgl. Paragrafen 123 bis 132, Schulleiter 2, Rheinland-Pfalz, 14.5.2007).

Fördervereine werden als angenehme Partner in der Schule wahrgenommen. Sie bereichern das Schulleben z. B. durch Feste, um für ihren Zweck wiederum Geld zu sammeln. An einer Schule organisieren die Eltern mit dem Förderverein selbständig ein Sommerfest. Dabei ist es für Lehrer immer noch eine ungewohnte Perspektive, in „ihrer“ Schule nicht selbst das Heft in der Hand zu haben. Es kann für sie jedoch auch den Charakter einer Arbeitserleichterung besitzen:

„R.H.: Wenn Sie über Engagementmöglichkeiten in Ihrer Schule nachdenken: Welche Möglichkeiten sehen Sie für

Schüler und Eltern?

Lehrer 1 RLP: Es ist so, dass wir hier auch ganz viele Aktivitäten haben. Wir haben den Tag der offenen Tür. Da präsentiert sich die Schule. Da wird Essen verkauft, da wird auch gebastelt, das zum Beispiel macht immer der achte Jahrgang. Das haben wir jetzt gerade hinter uns gebracht. Und da ist es zum Beispiel so gewesen, da hatten wir zufälligerweise eine Mutter in einer Klasse, die unheimlich gut, die zum Beispiel gut Gestecke <machen kann>, also Weihnachtskränze binden. Und da haben sich, wir teilen uns auch auf, damit es nicht so chaotisch wird, und da haben bestimmt zehn Mamas gegessen und haben die Kränze gemacht. Ich finde schon, dass wir Gott sei Dank viele Eltern haben, die sich engagieren. Wir hatten gestern Kennenlern-Nachmittag für die neuen Fünfer. Dann stehen Eltern da und haben Kaffee und Kuchen vorbereitet von Jahrgang sechs (...). Und wir haben auch immer abwechselnd ein Sommerfest, das von uns Lehrern organisiert wird und ein Sommerfest, das von den Eltern organisiert wird, auch für den Förderverein, damit auch wieder ein bisschen Geld wieder reinkommt, in die Kasse. Der Förderverein unterstützt uns ja in allen Belangen.“ (Paragrafen 90 bis 93, Lehrer 1, Rheinland-Pfalz, 15.5.2007)

Es kann also für Lehrer auch sehr entspannend sein, wenn man dem Förderverein die Federführung in der Schule überlässt und die Aktivitäten durch Dritte organisiert werden.

Gerade an großen Schulen spielt der Förderverein eine wichtige Rolle. Auch bei kleinen Einzelbeträgen kommen größere Summen zusammen. In einer untersuchten Schule sind bei den Fördervereinssitzungen auch immer inhaltliche Schulentwicklungspunkte auf der Tagesordnung: Seien es das Schulprogramm oder bestimmte Vorhaben, die die Schule entwickeln helfen. Die Verzahnung erfolgt dadurch, dass die aktive Elternvertretung und die Schulleitung als beratende Mitglieder im Förderverein zusammenarbeiten. Der Förderverein genehmigt auch größere Projekte:

„R.H.: Dann haben Sie einen Förderverein. Sagen Sie mal bitte, welche Funktion hat der Förderverein für Sie?

Schulleiter 1 NRW: Ganz viel. Ich mach's mit der Ausschießtaktik: Auf keinen Fall nur dafür da sein, um anderen Kindern Fahrten zu bezahlen, die nicht mitfahren können. Der Förderverein ist für mich die Unterstützung des gesamten Schulprogramms, dass ich an der Schule nur deshalb verwirklichen kann, weil wir diesen Förderverein haben. Wir haben schon fast automatisierte Toiletten hier, die phantastisch sind. Die für die Schüler wirklich wie eine

Fortführung von ihrem eigenen Elternhaus sind und damit auch motivieren, auch hier pfleglich damit umzugehen. Oder wir haben Freizeitbereiche, die zum Großteil durch finanzielle Mittel des Fördervereins finanziert wurden. Computerräume. Die Stadt kann ja immer nur bis zu einer bestimmten Grenze..., das, was zur Schulausstattung gehört. Der Förderverein ermöglicht, das Schulprogramm mit zu unterstützen. Das sieht so aus, wir haben alle zwei Monate eine Sitzung, mit dem Förderverein. Da gehe ich auch hin. Da stelle ich neue Schulprogrammpunkte vor. (...)

R.H.: Wie viele Mitglieder hat der Förderverein?

Schulleiter 1 NRW: 1.300, na ja, weit über tausend. Weit über tausend, mit Mindestbeitrag von 6 Euro pro Jahr. Ja, fünfzig Cent pro Monat, und wenn Eltern das wollen. Okay. Da kann ich mich beteiligen. Das krieg ich hin, fünfzig Cent im Monat.“ (Paragrafen 87 bis 91, Schulleiter 1, Nordrhein-Westfalen, 21.5.2007)

Dieser Förderverein bleibt aber dennoch in seiner Grundstruktur ein klassischer Förderverein. Sein Vorstand diskutiert gelegentlich inhaltlich über die Schule, aber es werden eher Projekte finanziert.

Anders sieht es an einer weiteren Schule aus. Hier übernimmt der Förderverein kontinuierliche Funktionen im Schulleben. Die Eltern und Mitglieder des Fördervereins einer Grundschule sind einmal in der Woche in einem Schulcafé tätig, backen Waffeln und verkaufen Kaffee. Sie unterstützen tatkräftig das Englisch-Lernprogramm für Kinder, indem sie es mit einem Café begleiten. Jeden Donnerstag wird die Schule dadurch sehr stark und auch regelmäßig belebt:

„Lehrer Ganztags 5 RLP: Finde ich halt sehr gut, dass der Förderverein eben nicht nur diese in Anführungszeichen Aufgabe hat, Geld zu sammeln, sondern unser Förderverein will sich wirklich mit einbringen. Und tut das, indem er am Nachmittag dieses Café mit anbietet, also diesen offenen Cafétreff, wo also auch immer wieder die Einladung an alle Eltern oder an Gemeindebewohner geht, dass man dieses Angebot wahrnimmt, dass man einfach in die Schule auch kommt und Kaffee trinken kann und es werden da Waffeln gebacken und solche Dinge. Sie betreuen dann immer die Eltern bei den Elternsprechtagen oder haben Marktstände, wenn wir hier Weihnachtsmarkt haben oder so, also engagieren sich da sehr stark. Nehmen die Kinder mit dazu (...). Wir laden den Förderverein, der sehr emsig ist, eben auch, was ich eben angesprochen habe, zu der Entwicklung des Schulnamens ein, auch da haben wir immer Vertreter des Fördervereins dabei, wo wir denken, dass eine Gruppe, die sich so engagiert, die sich so mit einbringt, die soll eben auch Anteil haben an solchen Entscheidungsprozessen. Morgen

sitzen wir zusammen und überlegen gemeinsam die Schulhofgestaltung, wie wir da Veränderungen machen können und wie der Förderverein sich da mit einbringt.

R.H.: Es sind auch Eltern, vor allen Dingen, aktive Eltern, die diesen Förderverein so als Mitglieder (...), die mitgestalten, ja?

Lehrer Ganzttag 5 RLP: Interessanterweise nicht nur Eltern, also, im Vorstand sind auch Eltern, deren Kinder jetzt nicht mehr unsere Schule besuchen. Ja, die einfach geblieben sind und die halt auch die Arbeit schätzen und da einen Schritt weitermachen (...), dass das Engagement nicht sofort endet, wenn das Kind aus der Schule ist.“ (Paragrafen 54 bis 57, Lehrer Ganzttag 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

An einer anderen Grundschule ist es weitgehend gelungen, einen solchen Förderverein, der sich kontinuierlich an der Entwicklung des Schul-lebens beteiligt, aufzubauen. Eltern und Lehrer treffen sich regelmäßig zum Gedankenaustausch. Hier gibt es zudem die Zielsetzung, die Schüler noch stärker einzubeziehen:

„R.H.: Der Freundeskreis (...), der hat eine besondere Rolle, das ist nicht nur ein Förderverein, wo Geld gesammelt wird, da werden auch Ideen entwickelt. Wie sind Sie darauf gekommen?

Schulleiter 5 NRW: Lassen Sie mich mal bitte erklären. Diesen Verein, diesen eingetragenen Verein gibt es eigentlich nur deshalb, weil wir, als wir angefangen haben das Gartengelände umzubauen, einen Rechtsträger brauchten, um Spendensachen abwickeln zu können. Materialspenden et cetera von Firmen, Schotter als Beispiel und Sandspenden. Deswegen haben wir diesen Freundeskreis e.V. gegründet. Das wäre eigentlich nicht nötig gewesen, weil wir das Gremium Lern- und Zukunftswerkstatt schon hatten. Tja, das heißt, das existierte bereits. Das ist ein Eltern-Lehrer-Gremium und das ist integriert heutzutage in den Freundeskreis, das heißt der Förderverein macht einmal im Jahr eine Jahreshauptversammlung und anschließend trifft sich aber die Lern- und Zukunftswerkstatt. Das ist die Projektschmiede der Schule, von Anfang an hatten wir Lehrer, Eltern und auch Schüler gehabt, um in die Planung einzusteigen, miteinander zu arbeiten, wie kriegen wir Projekte angeschoben und organisiert, neu, wie finden wir noch Leute, die das auch unterstützen. Also Eltern, Kinder, Lehrer haben das gemeinsam gemacht. Heutzutage tagen wir eigentlich nur noch mit Eltern und Lehrern, die Kinder sind da nicht mehr so drin, das ist aber auch ein großer Wunsch, den wir auch schriftlich formuliert haben, an der Stelle die Kinder zukünftig wieder mehr einzubeziehen. Im Sinne von Partizipation, die stark zu machen und auch mal zu schauen, ob wir so was organisieren wie ein Schülerparlament. Hm,

das ist ein anderes Thema. Heute ist der Freundeskreis von der Organisation und von Projekten her recht selbständig. Ich muss als Schulleiter nicht immer in jeder Besprechung sein, wir treffen uns ab und an mal übers Jahr, drei, vier Mal, besprechen ein paar grundlegende Dinge. Die sind da sehr aktiv, die machen da auch bestimmte traditionelle Sachen, das <Schul>café, organisieren das Frühjahrsprogramm mit, bestücken den Weihnachtsmarkt (...), das hat sich verselbständigt.

R.H.: Das ist eine ganz andere Form von Förderverein.“
(Paragrafen 56 bis 60, Schulleiter 5, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007)

So stellt Schule in Form eines Fördervereins einen Ort für mögliches Engagement bereit. Hier können Eltern regelmäßig bei Themen der Schulentwicklung mitsprechen und treffen die Lehrer auf Augenhöhe. Bei solchen Treffen wird über die Schule gesprochen, und es entstehen weitere Ideen.

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach der Grenze der Tätigkeiten eines Fördervereins. Der Förderzweck der Satzung muss auf jeden Fall erfüllt werden. Weitere Aktivitäten sind aber keinesfalls ausgeschlossen. Ein Förderverein kann zu einem Eltern-Lehrer-Gremium weiterentwickelt werden. Wenn alle Beteiligten sich die Zeit nehmen, kann der Förderverein der Ort sein, wo gemeinsam Ideen für die Schule entwickelt werden. Der Förderverein bietet einen formalen Rahmen. Gleichzeitig ist er aber unabhängig von der Schule. Er ist wesentlich stärker auf freiwilliges Engagement hin angelegt. Hier können Eltern als Experten tätig werden. Der gute Wille von beiden Seiten ermöglicht hier einen großen Spielraum, um unterhalb der gesetzlichen Ebene Schule aktiv zu gestalten. Der Förderverein ist ein Ort, der an den meisten Schulen bereits existiert und auch aktiviert werden kann. Einen ähnlichen Gedanken verfolgt Christian Füller. Er sieht in seinem 7-Punkte-Plan eine Notwendigkeit, die Elternmitarbeit zu stärken:

„Das bedeutet, dass es ein Scharnier geben muss für die gemeinsame Arbeit von Lehrern und Eltern. Das kann die Elternvertretung sein, die sich jedoch sehr oft in Details der schulischen Bürokratie verliert und gar nicht mehr offen ist für Eltern, die nicht die Zeit finden, um sich zu engagieren. Eine bessere Plattform als die Vertretungen sind oft Elternfördervereine. Sie können eine große Hilfe für die Schule sein. Die Erfahrung zeigt, dass sehr gute Schulen meist auch sehr gute Elternfördervereine haben. Denn

Fördervereine können die komplizierte Bürokratie umgehen. Sie können im besten Fall sogar die Plattform sein, um dritte Lehrpersonen einzustellen. Das bedeutet, dass die Kooperation über solche Vereine wie eine Öffnung der Schule nach draußen wirkt.“ (Christian Füller 2008, S. 262)

Auch der Bundesverband der Fördervereine sieht mittlerweile, dass „die Zeiten, Schulfreizeiten oder Schulbücher für mittellose Schüler zu finanzieren“ als antiquiert betrachtet werden müssten. Es gehe viel mehr darum, moderne Lehrmittel – insbesondere neue Medien – zu beschaffen und den Umgang damit zu ermöglichen (vgl. Bundesverband der Fördervereine in der Bundesrepublik Deutschland e.V. 2008, S. 22).

Zudem sollten Fördervereine initiativ werden und Aktivitäten jenseits des reinen Satzungszweckes der „finanziellen Förderung“ entwickeln. Der Landesverband Schulischer Fördervereine Nordrhein-Westfalen (LSF) ist selbst vorangegangen und hat mit dem Landesministerium für Schule und Weiterbildung einen Wettbewerb „Schüler schreiben Bücher“ initiiert: Schüler von Grundschulen und Gymnasien haben Bücher produziert, sie beteiligten sich mit Bildern, Gedichten und Geschichten. Die Buchproduktion wird von finanzstarken Partnern gesponsert. Für den Förderverein ist die Buchproduktion kostenlos. Der Verkauf des fertigen Buches kommt dem Förderverein der jeweiligen Schule wieder zugute. Bisher wurden elf Bücher erstellt (vgl. ebd., S. 45ff.).⁷⁸

Vor allem die Möglichkeit, unbürokratisch, aber verbindlich zu agieren, ist eine Chance der Fördervereine. Sie können gleichsam zur Ideenschmiede der zukünftigen Schule werden.

3.3.2.3 Grenzen und Möglichkeiten des Elternengagements

Wenn Schule als Engagementraum untersucht wird, so stellt sich die Frage nach den Grenzen, auch im Hinblick auf die Eltern. Wo ist Engagement – gerade auch ehrenamtliches – noch sinnvoll in der Zusammenarbeit mit den professionellen Akteuren? Die Grenze bezieht sich auch auf die Reichweite des Engagements. Ist der Kern des Schul-

⁷⁸ Alle Bücher haben eine ISBN-Nummer.

geschehens – der Unterricht – Gegenstand von selbstbestimmten Verantwortungsrollen von Eltern? Oder ist dort die Grenze der Partizipation zu identifizieren?

Auf die Frage nach den Grenzen der Mitarbeit von Eltern ist sehr unterschiedlich geantwortet worden. So konnten viele unterschiedliche Aspekte behandelt werden, die jeweiligen Perspektiven waren naturgemäß entscheidend von den Rollen der Interviewpartner bestimmt, wie folgende Antwort zeigt:

„R.H.: Was können Ehrenamtliche in der Schule nicht mehr leisten?

Sonst. päd. Personal 5 NRW: Hier muss ich einmal drüber nachdenken. Da müssen Sie auch <Name Schulleiter 5 NRW> nach fragen, weil es den schulischen Bereich betrifft. Er hat auch eher den Draht zu den Eltern. Was können sie nicht leisten? Sie leisten viel für den Schulgarten, sie basteln für den Weihnachtsmarkt. Bei Schulgartennachmittagen, bei Theaterstücken und bei Musik, es werden Klassenräume gestrichen. Tja. Was soll ich sagen, sie können halt nicht den ganzen Tag die Schule putzen. Ich glaube, dass schon sehr viel gemacht wird. Oder Toiletten, ich glaube, dass können die Eltern auch nicht leisten. Ja, das muss auch irgendwie geregelt werden. (Pause) Also, diejenigen Dinge, die wirklich professionell gemacht werden, die jeden Tag anfallen oder die auch jeden Tag gemacht werden müssen, da kann man sicher nicht Eltern für nehmen.“ (Paragrafen 96 bis 99, sonst. päd. Personal 5, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007)

Das Engagement für Sauberkeit und Ordnung thematisiert auch ein Elternvertreter. Dabei wird deutlich, dass das Interesse, für das eigene Kind etwas tun zu können, Berücksichtigung finden muss, um sich zu engagieren:

„R.H.: Das führt mich zur nächsten Frage. Also, wo liegen Grenzen des ehrenamtlichen Elternengagements?

Eltern 5 NRW: Ich glaube, die Grenzen sind manchmal, etwas für die gesamte Schule zu tun, wo Eltern sehen, was hat mein Kind davon. Das würde ich jetzt mal so beurteilen, zu sagen, ja, ist ja schön, wenn ich jetzt irgendwie alles Mögliche sauber mache, ich komme jetzt auf den Frühjahrsputz im Bereich Schule, aber der Klassenraum meiner Tochter ist immer noch dreckig. Da fange ich doch lieber bei dem Klassenraum meiner Tochter an und ich streiche den oder mache sonst noch irgendwas Schönes (...) und die anderen Schüler kommen erst danach. Also, ich glaube, dass viele Eltern so denken.“ (Paragrafen 55 bis 56, Eltern 5, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007)

Es wäre verständlich, wenn viele Eltern so dächten würden und es bei einem Engagement für das eigene Kind bliebe; ein Engagement benötigt auch einen Bezug zur eigenen Lebenssituation.

Auch wenn die Grenze für die Mitarbeit von Eltern für die meisten Lehrer sehr deutlich der Unterricht ist, d. h. vor allem die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts, so werden doch gerade in der Grundschule viele Aktivitäten von Eltern angeregt, und es ist in der Regel innerhalb dieser Schulform eine sehr gute Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern auszumachen:

„Schulleiter 5 RLP: Natürlich denke ich, es gibt schon Grenzen. Da muss ich selbst erst einmal überlegen. Es gibt Grenzen, wenn es um den Unterrichtsstoff geht. Da können sie nicht frei entscheiden. Auch die Art und Weise, wie sie das vermitteln, das ist ihre Art. Da können sie nicht mitentscheiden. Wir versuchen sogar teilweise die Eltern oder außerschulische Mitarbeiter in Konferenzen mit einzubeziehen. Wir sind jetzt dabei, einen Schulnamen zu finden. Wir sind dabei, unseren Schulhof zu gestalten. Wir sind dabei, ein Schulprofil zu erstellen. Dann laden wir über den Förderverein sogar Eltern ein oder sprechen Eltern an: Wenn ihr Interesse habt, ihr seid bei uns in der Konferenz willkommen, kommt dazu. Da könnt ihr mitarbeiten. Ihr könnt in Arbeitsgemeinschaften mitarbeiten. Wir haben ja viele Arbeitsgemeinschaften. Äh, Schulhofgestaltung, ja, da sind Eltern mit drin. Es gibt schon viele Möglichkeiten und wir versuchen auch die Schule nach außen zu öffnen und die Eltern immer mit einzubeziehen und das sagen wir auch den Eltern, wenn sie irgendwelche Ideen haben, wenn sie Vorschläge haben oder auch wenn ich Elterngespräche habe, immer den Eltern klarzumachen, das was unsererseits machbar ist, oder wir sind dankbar für Vorschläge und das, was unsererseits machbar ist, nehmen wir gerne an und versuchen das zu tun.“ (Paragrafen 41 bis 43, Schulleiter 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

Andere Lehrer und auch gerade Schulleiter bewerten Elternengagement wesentlich kritischer. Sie beziehen die entsprechenden Fragen sehr schnell auf den Unterricht und richten ihren Fokus vor allem auf die gesetzlichen Möglichkeiten:

„R.H.: Mich interessieren auch Grenzen von Engagement. Wo würden Sie sagen, wenn Eltern mehr machen als Elternstammtisch, wo sind die Grenzen ehrenamtlicher Mitarbeit?

Schulleiter 4 NRW: Die Eltern können nicht mitreden über die Unterrichtsverteilung, welche Lehrer welche Klassen

unterrichten. Können auch nicht über die Unterrichtsinhalte entscheiden. Und sie können auch nicht oder nur sehr eingeschränkt bei Notengebung mitreden. Sie können natürlich, wenn sie in der Schulkonferenz sind, grundsätzliche Prinzipien mit festlegen, aber es gibt einfach Sachen, die nicht demokratisch geregelt werden.

R.H.: Grenze Unterricht, das sehe ich ein. So gesetzlich. Aber gibt es denn auch Grenzen der Mitarbeit, Eltern als Lehrervertretung, Eltern, die Englisch unterrichten? Eltern, die den Plan mitgestalten?

Schulleiter 4 NRW: Da gibt es eine. Wir hatten zum Beispiel im vorigen Jahr eine Notsituation durch mehrere langfristig erkrankte Kollegen, eine schwangere Kollegin. Es fiel auch Unterricht aus. Wir fanden keine Vertretungslehrer. Da erhielt ich aber von der Bezirksregierung <die Nachricht>, als die Eltern Angebote machten, das sei nicht zulässig.

R.H.: Das ist ja gesetzlich.

Schulleiter 4 NRW: Wir haben Arbeitsgemeinschaften, wo keine Zensuren gegeben werden. Aber das andere geht nur, wenn die eine entsprechende Ausbildung haben.“ (Paragrafen 100 bis 106, Schulleiter 4, Nordrhein-Westfalen, 30.5.2007)

Grenzen werden sowohl im fachlichen als auch im zeitlichen Rahmen gesehen. Ein Schulleiter benennt sie folgendermaßen:

„R.H.: Jetzt noch mal zu den Eltern, die ehrenamtlich in der Schule mitarbeiten. Wo sehen Sie die Grenze von ehrenamtlicher Arbeit?

Schulleiter 3 NRW: Also, erst einmal haben Eltern ja nur ein begrenztes Zeitbudget. Und es ist in der Regel organisatorisch anders einzusetzen als unseres, als Lehrer. Da stoßen wir einfach an Grenzen. Dann natürlich auch im Fachlichen (...). Hinzu kommt noch, nämlich auch, ja, die sind ja nur eine begrenzte Zeit an einer Schule präsent. Während wir ja länger da sind. Das ist eben auch nur ein überschaubarer Zeitraum. Ich merke das ja selbst.“ (Paragrafen 86 bis 87, Schulleiter 3, Nordrhein-Westfalen, 23.4.2007)

3.3.2.3.1 Die Notengebung als gesetzliche Grenze

Die wesentliche Grenze ist die Notengebung. Schule ist ein Ort der Bewertung und der Selektion. Dies ist eine herausragende Eigenschaft der Schule, so wie sie zurzeit in Deutschland existiert. Das Schulsystem ist im Kern verrechtlicht und setzt dort die Grenze, wo Widersprüche und Rechtsangelegenheiten aus dem Schulalltag erwachsen können. Hier liegen auch vorrangig die Bedenken der Schulleiter:

„R.H.: Ja, das ist schon die nächste Frage. (...) Gibt es eine Grenze? (Schulleiter 1 NRW: Ja) Gibt es eine Grenze für Engagement von Eltern (Schulleiter 1 NRW: Ja) oder von Honorarkräften von außen?

Schulleiter 1 NRW: Auf jeden Fall.

R.H.: Wo ist die Grenze genau?

Schulleiter 1 NRW: Rein im Fachlichen.

R.H.: Rein im Fachlichen.

Schulleiter 1 NRW: Im Fachlichen auf jeden Fall. (...) Und fachliche, sobald ich in eine Notengebung hineingehe, in Bewertung, Beurteilung. So können keine Beurteilungen durch andere Eltern gegeben werden. Das geht nicht. Sie können nur dann bewerten und beurteilen, wenn das wirklich auch ein Bestandteil ihrer Ausbildung ist. Der ganze Beratungskomplex. Der muss völlig separat vom normalen Unterricht liegen. (...)

R.H.: Ja, also, mich interessiert soziologisch, wo die Grenze wirklich ist und wo nicht. (...)

Schulleiter 1 NRW: Schön ist auch Unterstützung von Eltern im erzieherischen Bereich (R.H.: Inwiefern?). Weil da sind Kooperationen eigentlich noch viel eher <möglich> als nur im Unterricht. Dass man gemeinsam an Erziehungsprobleme drangeht.

R.H.: Und dieses zum Beispiel auf den themenzentrierten Elternabenden?

Schulleiter 1 NRW: Oder wenn man in Klassen schwierige Kinder hat zum Beispiel. Wenn man da sagen kann, man arbeitet zusammen. Und nicht wir holen uns einen Psychologen, wenn das Kind in den Brunnen gefallen ist. Erziehungskonzepte miteinander entwickeln, in den Klassen, mit den Eltern. Das ist optimal.

R.H.: Das ist noch einmal ein neuer Gesichtspunkt, in der Klassengemeinschaft, Arbeit mit den Eltern. Ist auch noch mal eine neue Form der Elternarbeit.

Schulleiter 1 NRW: Aber nicht nur von den betroffenen Eltern, deren Kind vielleicht was gemacht hat, sondern wirklich alle!“ (Paragrafen 68 bis 84, Schulleiter 1, Nordrhein-Westfalen, 21.5.2007)

Vor allem der rechtliche Aspekt der Notengebung und des Widerspruchsrechtes der Eltern ist für diesen Schulleiter bei der Einbeziehung der Eltern in das Schulgeschehen relevant. Die Ängste überwiegen, dass ein professionelles Unterrichten nicht gewährleistet sein könnte, wenn Eltern sich in alle Belange der Schule einmischen dürfen. Gerade auch die körperliche Integrität der Schülerinnen und Schüler soll gewährleistet sein, weil die Lehrer dazu ein „Gelübde“ (Schulleiter 1 NRW) abgelegt hätten.

An einer Grundschule wird dies jedoch gänzlich anders bewertet. Grundschulen haben häufiger auch weniger Schüler. Die Kommunikation mit den Eltern ist einfacher, weil diese häufig die Kinder noch zur Schule bringen bzw. abholen. Demzufolge sind sie eher präsent und für ein bestimmtes Engagement in der Schule ansprechbar. Die Mitarbeit der Eltern im Unterricht scheint auch problemloser vonstatten zu gehen. Ein Lehrer kann sich sehr gut eine detaillierte Abstimmung des Unterrichts mit den Eltern vorstellen. Er argumentiert in diesem Zusammenhang auch wesentlich weniger aus der Lehrerrolle heraus als Lehrer anderer Schulformen:

„R.H.: Wenn Eltern ehrenamtlich mitarbeiten, dann machen sie Organisatorisches, dann machen sie das eine oder andere. Wo liegt da die Grenze von ehrenamtlicher Mitarbeit bei den Eltern? Wo, sagen Sie, ist die Grenze?

Lehrer 5 RLP: Ich glaube, die Grenze wäre für mich, wenn kein Austausch mehr stattfindet, sondern eine Seite der anderen was aufzwingen will. Ich denke mir, Ehrenamt oder Mitarbeit, die läuft dann meistens, wenn wirklich ein Austausch stattfindet, der ebenbürtig ist. Das ist, glaube ich, ganz wichtig, dass irgendwie das Ehrenamt an der Schule nicht vorbeilebt, ja, beziehungsweise was die Schule vorschlägt, nicht zum Ehrenamt passt. Ich denke, da muss einfach geguckt werden, was passt da.

R.H.: Ja, was passt da zusammen, ja. Da habe ich noch einen anderen Vorschlag. Als Grenze ist mir sehr häufig gesagt worden, in Interviews, dass die Grenze der Unterricht wäre, wenn Eltern mit im Unterricht oder curricular mitsprechen wollen, das wäre die Grenze. Wie sehen Sie das?

Lehrer 5 RLP: Also, ich habe ja schon Eltern im Unterricht mit integriert, dadurch eben, dass sie <einen> Teil des Berufs vorgestellt haben. (...) Ich darf noch ein Schlussstatement abgeben: Ich finde schon, dass Eltern im Rahmen des Unterrichts durchaus Mitspracherecht haben können. Das denke ich grundsätzlich, genau wie es Kinder auch haben können. So. Ich denke immer, es gibt so einen großen Plan, diese Feinheiten, können von mir aus auch mit abgestimmt werden. (...)

R.H.: Ja, und ob es diese Grenze Unterricht gibt. Ob man dann wirklich sagt, dass da so eine unsichtbare Schneise ist, halt, wo, ich sage mal, die kuchenbackenden Mütter und die Lehrerinnen, bei Festen kommt man zusammen, aber im Unterricht hat ein Elternteil nichts zu melden?

Lehrer 5 RLP: Das sehe ich nicht so, da muss schon eine Offenheit auch sein. Ich denke, das ist wirklich eine Sache der vertrauensvollen Kommunikation.“ (Paragrafen 103 bis 110, Lehrer 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

In dieser Schule stellen Eltern, wenn es die Schülerinnen und Schüler interessieren könnte, ihren Beruf vor, wie z. B. Imker. Der Beruf kann dann mit unterrichtlichen Themen verbunden werden. Zudem engagierten sich Erwachsene als Vorlesepaten an dieser Grundschule.

Von vielen Seiten kommt der Wunsch, dass sich Eltern stärker einbringen. Ein Lehrer weist darauf hin, dass man nicht auf der einen Seite Eltern zu mehr Engagement ermutigen kann und auf der anderen Seite die Eltern beim Auftauchen von Problemen wieder aus der Schule herausdrängen will. Eine zuverlässige Kooperation sei deshalb erforderlich. Die gegenseitigen Erwartungen müssten deutlich abgeklärt werden:

„R.H.: Wo liegen die Grenzen von Elternengagement? Von ehrenamtlicher Tätigkeit, aus Ihrer Sicht? Aus Ihrer Sicht, speziell aus Ihrer Sicht. Sie sagen, Sie haben dann Eltern, die haben dann nicht mehr so viel zu sagen oder da sollten sie sich raushalten. Oder gibt es da überhaupt eine Grenze? (...)“

Lehrer Ganztage 5 RLP: Es ist ja nicht einfach. Es geht ja auch immer in gewisser Weise um Kompetenzen. Einmal, was bringen die Eltern für Kompetenzen mit, um Dinge machen zu können, und auf der anderen Seite, wie sieht es aus, wenn es Probleme gibt, wie dürfen Eltern reagieren, welche Befugnisse haben sie, wie ist denn der Umgang mit anderen Kindern, wie gehen dann die Eltern dieser Kinder, die sich dann, ‚weil sie sich daneben benommen haben‘..., ein Elternteil spricht in Anführungszeichen eine Strafe aus, ja, wie gehen dann die Eltern untereinander damit um. (...) Und wenn es Möglichkeiten gibt, Eltern zu binden, mit hineinzunehmen, auch in die praktische Arbeit, dann werde ich das tun. Sehe aber natürlich die Grenzen. Natürlich.

R.H.: Die liegen wo, genau?

Lehrer Ganztage 5 RLP: Die liegen..., das ist für mich schwer auszudrücken. Es kann nicht sein, dass ich Eltern mit einbinde und wenn es Probleme gibt, dann schicke ich sie wieder nach Hause. Ich muss Möglichkeiten finden, wie man dann miteinander umgeht. Aber das ist gerade sehr, sehr schwer.“ (Paragrafen 74 bis 80, Lehrer Ganztage 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)

Eine Beteiligung am Unterricht in Form einer Unterstützung kann sich dieser Lehrer vorstellen, aber nicht, dass Eltern Unterricht selbst halten, auch nicht am Nachmittag.

Über- und Unterforderung sind ständige Themen von ehrenamtlichem Engagement. Hier müssen sehr eingehende Gespräche geführt werden, um die gegenseitigen Erwartungshaltungen zu klären.

Ein Schulleiter geht noch weiter in der Bereitschaft, Elternengagement zu fordern und zu fördern. Ganz konkret kann er sich auch auf einem Gymnasium vorstellen, dass Eltern in allen curricularen Fragen des Unterrichts mitdiskutieren. Er sieht Eltern als kompetente Gesprächspartner, die durchaus die Frage nach dem Wie und Warum – beispielsweise des Geschichtsunterrichts – kritisch diskutieren könnten:

„R.H.: Wo sind nach Ihrer Auffassung Grenzen elterlichen Engagements in der Schule? Was müssen sie tun, wo können sie noch mehr, wo kann das gefördert werden und wo sind die Grenzen?

Schulleiter 4 RLP: Das ist eine sehr schwierige Frage. Ich wünsche mir Eltern, die ein Interesse an verschiedenen Fächern in meinem Fall <haben>. Und die können gerne mitdiskutieren. Warum denn mein Kind Geschichtsunterricht hat. Die Fachschaft, die schon mal sagt, warum gibt es Hausaufgaben und so was Ähnliches. Also nicht diese (...) Kontrolle, sondern wirklich gemeinsam uns die Frage stellen, wie gebe ich meinem Kind in der heutigen Zeit eine nachhaltige Ausbildung? Und das wäre dann der ideale Wunsch und da sehe ich eigentlich keine Grenzen, die zeitlichen, das ist ein ganz anderes Problem, dass die Ressourcen in vielen Bereich einfach (...). Ich wünsche mir eigentlich, dass sie bis in die curricularen Fragen herein (R.H.: Mitsprechen?) mitsprechen können.

R.H.: Das würden Sie auch gedanklich zulassen, sage ich mal? Das ist hoch spannend.

Schulleiter 4 RLP: Ja. Zum Thema Elternabend. Bleiben wir bei Geschichte. Ja, Geschichte an dieser Schule. Unterhalten wir uns drüber. Morgen machen wir das. Morgen machen wir das so. Morgen ist das. Warum klappt das? Das kann so nicht klappen. Was soll mein Kind überhaupt lernen? Und so weiter und so fort. Was wir dann machen, habe ich selbst begonnen und auch selbst gemacht, ist, dass wir ein Seminar gehalten haben übers Lernen lernen.“ (Paragrafen 117 bis 120, Schulleiter 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007)

Dieses Angebot, auch in curricularen Angelegenheiten mitzusprechen, könnte das Engagement der Eltern in der Schule stärken. Die Eltern selbst sind an dieser Schule durchaus bereit, mitzudiskutieren. Die Grenze können sie allerdings nicht genau bestimmen. Es existiert eine diesbezügliche Unsicherheit, ob es wirklich eine Gleichberechtigung mit den Lehrern geben dürfe. Als Betroffene der Unterrichtsplanung einer Schule verstehe man sich zwar schon, weil man ja das eigene Kind an der Schule habe, aber man kenne die eigene Rolle nicht genügend.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie eine Ermutigung der Eltern aussehen kann, ohne dass gleichzeitig eine Überforderung der Eltern und / oder Lehrer zu verzeichnen ist:

„R.H.: Wenn Eltern sich wirklich jetzt noch stärker engagieren wollten, ja, wo ist die Grenze? (...)

Eltern 4 RLP: Ich denke schon, dass es eigentlich kaum eine Grenze gibt, meiner Meinung nach, weil wir sind ja auch genauso betroffen. Wenn bei unseren Kindern das jetzt nicht läuft oder (...), oder die sich gerne was wünschen würden als AG oder sonst was, dass uns das (...), ich denke mal, macht uns das alle eigentlich auch betroffen. Ich denke nur, dass so eine zeitliche Grenze einfach oft da ist. Wie das halt überall ist, die Leute, die hier engagiert sind, die sind meistens auch woanders engagiert, ja. Und dass es dann sicherlich leichter wäre, Leute jeweils für Projekte oder ähnliches, sag ich jetzt mal, anzuheuern, wie auch immer man das sieht, als wenn man sagt, permanent kommt da jetzt noch eine andere Sitzung oder ein anderes Treffen oder sonst was dazu. Sondern eher, das man sagt, wir planen jetzt die und die Geschichte irgendwie (...), projektweise. So dass man sagt, das dauert eben ein halbes Jahr oder so und so lange. Dass man da doch eher Leute findet, die so was machen und sagen, für die Zeit mache ich das gerne, mach das auch mit oder für ein Schuljahr oder sonst so was, aber, denke ich, so kann das gehen, wenn die Aktion einmal die Woche ist oder (...) zeitlich halt begrenzt.

R.H.: Hm, ja, zeitliche Begrenzung wäre schön (...). Aber Sie würden auch nicht sagen, um es mal möglichst offen zu formulieren, dass also über unterrichtliche Planung auch Eltern mitsprechen könnten, würden Sie sagen, kann man mal drüber diskutieren?

Eltern 4 RLP: Ich denke schon, ja, ich denke schon. Werden ja hier auch neue Sachen und so was ausprobiert, was gut (...), die erfahren sie eigentlich erst, wenn sie schon sicher ist, dass das gemacht wird. Ja, ich denke, da kann man auch im Vorfeld drüber sprechen. Ob das dann letztendlich (...), ob wir da gleichberechtigt abstimmen können oder Ähnliches, das weiß ich nicht, aber man kann auf alle Fälle auch drüber sprechen.“ (Paragrafen 31 bis 35, Eltern 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007)

Ein Schulleiter benennt sehr konkret die Kompetenzen von Lehrern und Eltern. Die Scheidelinie bewege sich an der Notengebung entlang. Durchaus könnten Eltern mit fachspezifischen Kenntnissen im Unterricht mitwirken. Aber die Notengebung stelle die absolute Grenze dar, an der der professionell ausgebildete Lehrer das Schulsystem vertrete:

„R.H.: Die Frage ist die der Grenze. Wo sehen Sie Grenzen einer möglichen Mitarbeit von Eltern? Was können sie nicht?

Gibt es eine?

Schulleiter 3 RLP: Ich denke zumindest sollten sie keine Noten erteilen. Ich denke, das soll der Schule vorbehalten bleiben. Auf jeden Fall. Was mir spontan einfällt. Ich denke, es sollte auf jeden Fall ein Spezialistentum der Eltern vorhanden sein. Auch da drauf beschränkt. Ansonsten denke ich, (...) Qualität muss auf jeden Fall von den Lehrern kommen. Unterrichtliche Qualität muss auf jeden Fall von den Lehrern gebildet werden.

R.H.: Ist Unterricht an sich die Grenze, wo Eltern mitarbeiten können?

Schulleiter 3 RLP: Unterricht, bin ich der Meinung, sollte den Lehrern vorbehalten bleiben (R.H.: Komplett?). Nein, nicht komplett. Es kann durchaus sein, wenn (...) ich eine Unterrichtssequenz habe über bestimmte Technikdinge. Und wenn man weiß, da hat jemand was Besonderes entwickelt und ich den dann mit hineinhole. Dass er dann darüber berichtet, dass er da sein Spezialistentum mit einbringt. Das finde ich schon in Ordnung. Das finde ich sogar sehr wichtig. Das macht das Ganze sehr abwechslungsreich. Und auch, dass man aus der Schule hinausgeht, auch dort hinget und und und. Aber die letztendliche Koordination, die Notengebung, die reine Verantwortung sollte doch dem Lehrer vorbehalten bleiben.“ (Paragrafen 111 bis 116, Schulleiter 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Auch wenn der Informationsfluss zwischen Schulleitung, Lehrern und Eltern positiv zu bewerten ist, so wünschen sich doch Elternvertreter ebenso eine diskursive Einbeziehung in die Unterrichtsgestaltung. Einer vollständigen Einbeziehung der Eltern in den Unterricht steht der Respekt vor den einschlägigen gesetzlichen Regelungen entgegen. Allerdings scheint auf jeden Fall eine stärkere Kommunikation bezüglich der pädagogischen Umsetzung gewünscht:

„R.H.: Wenn Eltern mitarbeiten wollen in der Schule. Also, jetzt haben Sie einen ausdifferenzierten Schulelternbeirat und Mitarbeit und haben da Engagementmöglichkeiten. Aber gibt es Grenzen für Eltern, die mitarbeiten wollen oder sollen?

Eltern 3 RLP: Also, aus unserer Sicht, alles was uns betrifft, wo wir rechtlich gesehen, wo Mithilfe gewünscht ist, sind wir auch vom SEB <Schulelternbeirat> involviert. Ganz klar, was unsere Grenzen übersteigt, werden wir auch nicht entscheidend berücksichtigt. Wobei schon das Thema im SEB angeschnitten wird und die Schulleitung sich Rückmeldungen vom SEB holt, die praktisch auch den Elternwillen darstellen. Wobei die Arbeit, der Informationsfluss, Eltern, Klassenleiter SEB, funktioniert, denke ich mal, und das haben wir in der Vergangenheit auch schon gezeigt, dass da schon einiges zu bewegen ist.

R.H.: Ja, klar, das auch. Sagen Sie mal Grenzen, wo Sie nicht mitarbeiten können? Auch wieder Beispiel Unterricht?

Eltern 3 RLP: Ja, gut, Unterrichtsgestaltung. Wir sind keine Fachleute als Eltern, wobei wir schon unsere Wünsche darstellen dürfen und können. Wobei dann halt eigentlich die Bezirksregierung, ja, den Unterricht vorgibt. Ja. Weil wir ja eigentlich kein Mitspracherecht haben. Sicher, klar, so einzelne Feinheiten in der Umsetzung kann man schon berücksichtigen.“ (Paragrafen 111 bis 114, Eltern 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

3.3.2.3.2 Weitere Aktivierung des Elternengagements

In den geführten Interviews mit Eltern wurde mehrmals deutlich, dass die Schule noch nicht unbedingt als Ermöglichungsraum für eigenes Engagement jenseits der Schulgremien entdeckt worden ist. Hier liegt ein großes Potenzial, um Elternmitarbeit zu aktivieren. Die Eltern benötigen eine Ansprache, damit sie sehen und bemerken können, dass sie sich in einer Schule vielfältigst engagieren können.

An einer Schule in Rheinland-Pfalz wird es eher als normal angesehen, dass die Eltern sich nicht beteiligen. Die Frage nach der Grenze von Elternmitarbeit ist eher theoretischer Natur. Ein Lehrer berichtet, dass er noch nie einen Elternteil hat „stoppen“ müssen. Eher müssten die Lehrer die Eltern aktiv ansprechen und zur Mitarbeit bewegen:

„R.H.: Für mich ist halt die Frage, wo liegt die Grenze für Eltern überhaupt, mitzuarbeiten in der Schule? Liegt denn eine Grenze von Elternmitarbeit auch da, mit den Unterricht zu gestalten?

Lehrer 2 RLP: Sehe ich kaum. Ich meine, ich hätte nichts dagegen, wenn jemand mal kommen würde, aber es passiert überhaupt nicht. In meiner jetzigen Laufbahn, die ich jetzt hinter mir habe (R.H.: Das ist ja schon ein paar Jahre), das ist schon ein paar Jahre, und zwölf Jahre in <Name Stadt>, das ist also noch nie passiert. Die Elternabende, da haben wir meistens vier Eltern, wo die Kinder eigentlich sehr in Ordnung sind und es eigentlich nicht erforderlich ist und die kommen dann, aber von den Problemfällen..., die Eltern sind am wenigsten vertreten, die müsste man dann quasi von uns aus ansprechen.“ (Paragrafen 119 bis 120, Lehrer 2, Rheinland-Pfalz, 15.5.2007)

Elternarbeit als fester Bestandteil des Kollegiums und der Schulleitung kann auch zu Innovationen an der Schule führen. Auf die Frage nach den Grenzen von Elternarbeit zeigte sich – im folgenden Interview – eine neuartige Form der Elternarbeit an dieser Schule. Hier wird überlegt, alle Eltern systematisch – und zwar in Vertragsform – einzubeziehen. Eltern sollen sich verpflichten, an der Schule einige Aufgaben zu übernehmen. Dafür bietet die Schule guten und regelmäßigen Unterricht. Vielleicht ist dies eine Möglichkeit, die nicht geklärten Fragen der Grenzen der Mitarbeit von Eltern auszuloten und konkret zu fixieren. Die Erwartungshaltungen könnten so gegenseitig besser geklärt werden, wenn sie schriftlich vorliegen:

„R.H.: Wie ist das mit Unterricht?

Schulleiter 1 RLP: Also <Name> macht das so, sie hat sich da angeboten, da hatten wir eine ganz schwierige Situation. Da war die Mathe-Fachschaft krank. Das war nicht nur eine Woche, sondern wochenlang. Und das ließ sich nicht vertreten. Es war furchtbar. Es waren auch schwere Erkrankungen. Und da hat sie sich, sie ist promovierte <Name Fachrichtung>, hat sie sich dann angeboten, eben auch zu bestimmten Zeiten als Vertretungslehrerin. Das war zu einer Zeit, dass es eine erweiterte Selbständigkeit gab, wo wir ohne Weiteres eine Vertretungslehrerin einkaufen konnten. Also, und da hat sie auch mit Unterricht gemacht. Wenn ich ähnliche Kompetenzen hätte in der Elternschaft würde ich das in solchen speziellen Einzelsituationen jederzeit auch zulassen.

R.H.: Haben Sie auch keine Probleme mit? Haben Sie ja gerade gesagt. (...)

Schulleiter 1 RLP: Und weiteres noch zu Eltern? Bevor wir zur Ganztagsschule wurden, haben wir alle Besichtigungsfahrten zu anderen Ganztagsschulen auch mit Eltern gemacht. (...) Mitgeguckt und Mitentscheiden. Mit in der Vorbereitungsgruppe, mit in der Gesamtkonferenz präsentiert. (...) Weiterhin sind die sehr aktiv in der Gestaltung unseres Tages der offenen Tür. Da haben wir, dass Eltern durch die Schule führen (R.H.: Auch selbständig?). Ich habe denen eine Tour ausgearbeitet. Das hat der Schulelternbeirat selbst gemacht. Ich habe denen gesagt, was man konzeptionell zu unserer Schule sagen kann. Und das machen jetzt die Eltern. Weil Eltern eher Eltern was fragen als Eltern Schüler fragen. Oder andersrum. Wir haben jetzt neu gegründet eine Elternschule. Unser neuestes Kind, unser neuestes Projekt. Eltern organisierten am Montag (...) mit 300 Leuten. Also die jetzigen Kinder (...), die jetzigen Kinder haben die neuen Kinder durch die Schule geführt und haben die beschäftigt. Wir haben die Klassenlehrer mit den

Eltern in Verbindung gebracht. Wir haben denen ein bisschen erzählt über Termine, über das was ansteht, über Klassenfahrt und und und (...). Wir haben die AG-Wahlen gemacht. Und dann sind eben die neuen Eltern mit den alten Eltern in der Mensa zusammengetroffen und die alten sitzen und gucken, dass sie halt zusammenkommen. (...)

R.H.: Aber es bleibt nicht bei der kuchenbackenden Mutter?

Schulleiter 1 RLP: Wir überlegen sogar, ob es möglich wäre einen Vertrag (...) zwischen den Eltern und uns... Auch mit der Installierung von Pflichten. Wenn ihr euer Kind bei uns anmeldet, dann müsstet ihr euch verpflichten, von so und so viel Elternabenden mindestens so und so viel teilzunehmen (R.H.: Hm, gibt es das schon modellhaft?). Ich habe es bisher nur in der Literatur gelesen. Und wir möchten das nicht als Kriterium für die Aufnahme machen. Es ist noch nicht ausgegoren, aber es steckt so im Hinterkopf. Also, da geht's vor allem um einen Vertrag. Wozu verpflichten wir uns? Wozu sind wir als Schule verpflichtet? (...) Mein Satz zur Begrüßung von neuen Eltern ist immer: Dies ist eine Mitmachschule.“ (Paragrafen 140 bis 146, Schulleiter, Rheinland-Pfalz 1, 16.5.2007)

Die Bereitschaft, Eltern intensiv einzubeziehen, ist an dieser Schule vorhanden. Eltern werden beim Erstellen des Speiseplans beteiligt, ebenso bei der Kommunikation mit neuen Schülerinnen und Schülern und deren Eltern.

Ein Lehrer sieht keine Grenzen der Elternbeteiligung. Eltern könnten im Gespräch mit ihm den Unterricht durchführen, und er könne sich auch vorstellen, über Bewertungen mit diesem Elternteil zu diskutieren. In diesem Zusammenhang scheint eine Schlüsselfrage virulent zu werden: Wie sieht es praktisch aus, dass Eltern stärker einbezogen werden? Gesetzliche Vorbehalte kann man nach dieser Darstellung „kreativ umgehen“ und sich gemeinsam – Lehrer und Elternteil – um eine Klasse kümmern:

„R.H.: Trotzdem ist für mich die Frage, sozusagen, Sie haben jetzt Eltern in der Bibliothek, da sind sie ja auch richtig eingearbeitet. Für mich ist aber trotzdem die Frage, wo ist die Grenze ehrenamtlichen Engagements für Eltern? Was würden Sie sagen? Was können die nicht mehr?

Lehrer 1 RLP: Ich sag mal, das ist ein Zeitfaktor.

R.H.: Eher von der Kompetenz her, von dem Machen-dürfen. In dieser Schule? Wo ist die Grenze?

Lehrer 1 RLP: Dürfen? Da sind eigentlich keine Grenzen. Ich erlebe das nicht, dass da Eltern Grenzen gesetzt werden. Wir sind dankbar für alles, was an Ideen von Eltern kommt. Es kommt aber insofern gar nicht genügend, meiner Meinung

nach. Weil die Zeit nicht da ist. Ich erlebe nicht das ‚Das können die Eltern nicht‘.

R.H.: Was ist mit Unterricht?

Lehrer 1 RLP: Jetzt eigenverantwortlich?

R.H.: Ja.

Lehrer 1 RLP: Ich fände das klasse. Ich fände das klasse, wenn Eltern mal kämen und sagten, ich helfe ihnen, ich mache da mal was mit. Aber das möchte keiner. Ich habe das noch nie erlebt, dass da einer Interesse dran hat.

R.H.: Aber gäbe es die Grenze für Sie? (...) Sagen Sie mal persönlich, in Ihrem Unterricht?

Lehrer 1 RLP: Bei uns ist das gang und gäbe, dass Schüler Unterricht vorbereiten. Deswegen, gar kein Thema, wenn das Eltern machen würden. Natürlich in Zusammenarbeit. Das ist gang und gäbe. Das ist bei jedem Kollegen. Wir versuchen auch immer, die Fähigkeiten zu nutzen. Ich gerade letztlich, weil ich das Fach Sport habe, habe ich zwei Schüler, die im Verein Hockey spielen und die habe ich eine komplette Unterrichtseinheit machen lassen, zwar in Zusammenarbeit mit mir. Die haben gewisse Dinge abgesprochen. Auch Bewertungskriterien. Aber ich fände es ganz klasse, wenn man was kann als Elternteil, sich anbieten würde und man <würde> dabei sitzen.

R.H.: Die Grenze müsste es nicht unbedingt geben?

Lehrer 1 RLP: Nein.

R.H.: Gut, ist ja gut.

Lehrer 1 RLP: Das ist jetzt meine persönliche <Meinung>. Vielleicht gibt es gesetzlich, wahrscheinlich gibt es Grenzen, vermute ich. Für mich persönlich gibt es keine Grenzen, wenn Eltern Unterricht übernehmen könnten.“ (Paragrafen 103 bis 116, Lehrer 1, Rheinland-Pfalz, 15.5.2007)

Dieser Lehrer sieht deutlich mehr Chancen, Eltern aktiv einzubeziehen. Auch der Unterricht und die Bewertung sind nicht tabu. Die Frage ist, wie man diesem Hinweis stärker nachgehen kann.

3.3.2.3.3 Perspektiven für die weitere Potenzialentwicklung des Elternengagements

Das Potenzial zur Entwicklung von Elternengagement müsste vorhanden sein, da in Deutschland nur etwa halb so viel Eltern ehrenamtlich in der Schule engagiert sind wie in den USA:

„Unserer Ausgangserhebung von 2006 zufolge halfen jeweils nur ca. 15 % der Eltern im Unterricht, bei zusätzlichen unterrichtlichen Maßnahmen (Nachhilfeunterricht für schwache Schüler, Förderunterricht für bestimmte Schülergruppen, Hausaufgabenbetreuung in der Schule) und bei der

Mittags- oder Nachmittagsbetreuung in den Schulen.“
(Werner Sacher 2008, S. 175)

Werner Sacher stellt weiter fest, dass Kooperationen häufig an gegenseitigen Vorurteilen scheiterten. Sie kämen häufig nur zustande, wenn Schüler Probleme bereiteten oder Eltern Hilfsdienste verrichten sollten. Er sieht eine „konfliktfreie Kooperation“ zwischen den jeweiligen Partnern auf Augenhöhe als vielversprechend an. Wobei festzustellen sei, dass immerhin 70 % der Eltern die Auffassung verträten, dass Erziehung allein Sache der Eltern sei und so die Arbeitsteilung zwischen Schule und Elternhaus gedanklich fortbestehe. Lehrkräfte seien aber lediglich noch zu 20 % dieser Meinung und nähmen den Erziehungsauftrag ernst. Das führe zu Konflikten, da viele Eltern die Einmischung in die Erziehung nicht akzeptierten.

Sacher diskutiert kritisch den Wertewandel, der die Vermittlung der Werte Unabhängigkeit, Gleichbehandlung und Selbstverwirklichung innerhalb der Familien sieht, nicht zuletzt deshalb, weil sie gesellschaftlich hoch im Kurs stünden:

„Die Schule befindet sich also in der nicht komfortablen Situation, Pflicht- und Akzeptanzwerte und Sekundärtugenden vermitteln zu müssen, die nicht mehr im Zentrum der häuslichen Erziehung stehen, aber für die Aufrechterhaltung eines geordneten und effektiven Lernbetriebs unverzichtbar sind.“ (Werner Sacher 2008, S. 197f.)

Hier ist kritisch nachzufragen, ob für ein Engagement von Schülerinnen und Schülern und von Eltern nicht auch der Wertewandel hin zu mehr Gleichbehandlung und Selbstverwirklichung im Schulalltag zu realisieren ist. Durch offene Ganztagschulen und durch neue Formen der Beteiligungen gebe es deutlich mehr Möglichkeiten, entsprechende Gelegenheitsstrukturen bereitzuhalten. Werner Sacher selbst sieht dank einer guten Schumatmosphäre die Chance, zu gelungenen Kooperationen zwischen Eltern und Schule zu kommen. Zugleich thematisiert er, dass einige Lehrkräfte auch mit der Frage nach Erziehung aufgrund ihrer rein fachlichen Ausbildung überfordert sein könnten.

Engagementmöglichkeiten der Eltern für eine gute Schule unterscheiden sich vom Instrument der Erziehungspartnerschaften. Gleichwohl haben Vereinbarungen und Verträge zwischen den

Schulakteuren eine unterstützende Funktion, um die Elternrolle besser ausfüllen zu können. Nicht die formalen Beteiligungs- und Mitwirkungsrechte würden die Qualität und den tatsächlichen Umfang des Elternengagements bestimmen, sondern die informellen Absprachen und Praktiken (vgl. ebd., S. 213). An erster Stelle stehe weiter der Glaube an die Wichtigkeit des Elternengagements – deshalb müssen „Lehrkräfte (...) davon überzeugt sein, dass das Engagement der Eltern für die schulische Ausbildung ihrer Kinder unverzichtbar ist und bei allen Kindern positive Effekte haben kann“ (ebd., S. 226).

Analog zum binnendifferenzierten Unterricht schlägt Werner Sacher differenzierende Elternarbeit vor. Dabei gehe es um unterschiedliche Ansätze bei schwer erreichbaren Eltern, Unterschichtsfamilien und Familien unterhalb der Armutsgrenze sowie Familien mit Migrationshintergrund. Hier gelte es, Vorurteile abzubauen und die Zugehörigkeit zu einem Milieu nicht damit in Verbindung zu bringen, dass das Elternengagement in der Schule weniger wertvoll sei als bei Eltern aus privilegierten Milieus. Möglich wäre auch eine schülerorientierte Elternarbeit, die die Selbstvertretung der Schülerinnen und Schüler als Ziel schülerorientierter Elternarbeit anerkennt und der es gelingen kann,

„die Kinder und Jugendlichen kompetent zu machen, ihre schulischen Angelegenheiten in eigener Verantwortung wahrzunehmen, je mehr man sie zumindest in den Dialog zwischen Schule und Elternhaus einbindet und ihn so zum Trialog erweitert; desto weniger werden Kinder aus den unteren Bevölkerungsschichten und Kinder mit Migrationshintergrund in Nachteil geraten.“ (Werner Sacher 2008, S. 278 – Hervorhebung im Original)

Hier schließt sich der Kreis. Verantwortungsrollen für Schülerinnen und Schüler und eine entsprechende symmetrische Kommunikation aller Beteiligten kommt allen Akteuren – und zwar auch den Familien aus den Unterschichten oder Familien mit Migrationshintergrund – zugute.

3.3.2.4 Zwischenresümee

Bei der Diskussion um Grenzen der Elternmitarbeit zeigt sich, dass es wirkliche und gefühlte Grenzen gibt. Tatsächliche Vorgaben des Gesetzgebers sind als Grundlage zu betrachten. Die gesetzlichen Regelungen legen ein Minimum an Rollenverhalten von Lehrern und Eltern fest. Allerdings stellt sich die Frage, wie kreativ mit den Grenzen des jeweiligen Rollenverständnisses umgegangen wird, um das Schulleben aktiv zu gestalten.

Aus der Perspektive der Lehrer können die Grenzen weit interpretiert werden. Hier erscheint eher eine aktive Ansprache der Eltern erforderlich. Ängste der Lehrer vor Eltern, wie Renate Hendricks sie beschrieben hat, scheinen aufgrund des hier dargestellten Selbstverständnisses der Rollen der Eltern unbegründet.

Aus der Perspektive der Eltern könnte das eigene Rollenverständnis noch weiter in partizipative Richtung ausgebaut werden. Eltern entwickeln noch nicht genug Selbstbewusstsein, um die Schule mitzugestalten. Sie erkennen die Profifolle der Lehrer an. Ihre eigene Elternrolle innerhalb der Schule noch weiterzuentwickeln, ist ihre eigene Aufgabe. Dazu gehört aber auch die „freundliche“ Unterstützung und Hilfeleistung der Lehrer und Schulleitungen. Neue Studien gehen davon aus, dass „Elterntrainings“ gerade auch so genannte „bildungsferne“ Schichten erreichen können. Die Einbeziehung über Elternedukation ist ein Weg, dass Eltern eine Beziehung zur Schule entwickeln und etwas für sich und ebenso für ihre eigenen Kinder lernen (vgl. <http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/beep/index.html> sowie weiter Werner Sacher 2008, S. 215ff.). Bei diesen Programmen handelt es sich eher um asymmetrische Rollen zwischen Lehrern einerseits und Eltern als Lernende andererseits.

Auf der Seite der Eltern liegt meines Erachtens ein großes Potenzial, um Schule als Engagementort auszubauen. Eltern sind immer noch zu wenig präsent in „ihrer“ Schule. Auch hier wäre eine Öffnung von Schule wünschenswert. Eltern können auch jenseits des Schulalltags die Schule für sich und ihre Anliegen nutzen. Schule gehört auch den Eltern.

Die Elternrolle tangiert in der Tat sehr stark das Elternrecht, so wie Susanne Soppart-Liese es zu Beginn dieses Abschnitts kritisiert. Die Interviews haben aber verdeutlicht, dass nicht in erster Linie gesetzliche Maßnahmen ergriffen werden müssen, um die Eltern zu stärken, sondern dass die Rolle der Eltern in vielen Schulen unterfordert ist. Diese Rolle stärker auszubauen, benötigt eine Ansprache von Seiten der hauptamtlichen Lehrkräfte und eine Akzeptanz dieser Elternrolle bei den Eltern. Beide Seiten könnten diese Rolle ebenfalls als „Verantwortungsrolle“ wahrnehmen, wodurch eine symmetrische Beziehung ermöglicht werden kann.

Der wesentliche Hinderungsgrund für eine symmetrische Kommunikation zwischen Eltern und Schule ist das gegenseitige Informationsdefizit. Dies beschreibt Werner Sacher in aller Ausführlichkeit sowohl in den Ausgangsbedingungen der Elternarbeit als auch bei der Arbeit an den Voraussetzungen (vgl. Werner Sacher 2009, S. 59ff.). Er diskutiert die unterschiedlichsten Kontaktarten zwischen Eltern untereinander, formellen Kontakten zwischen Eltern und Lehrkräften sowie informellen Kontakten zwischen Eltern und Lehrkräften. In einem zentralen Punkt seiner Untersuchung geht er dem Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus nach. Hier werden zwar Empfehlungen zur besseren und ansprechenderen Elternarbeit gemacht, aber eine wichtige Informationsquelle nicht systematisch berücksichtigt: Die Schul-Homepage ist mittlerweile ein Ort, der das viel beklagte Informationsdefizit beseitigen und für alle Akteure gut aufbereitete Inhalte zur Verfügung stellen kann. Zudem ist das Internet-Angebot in der Lage, die geforderte symmetrische Kommunikation zwischen Eltern, Lehrkräften, Schülern und sonstigem pädagogischen Personal herzustellen, wie im nachfolgenden Kapitel ausgeführt wird.

3.3.3 Die Homepage als Instrument integrierter Selbststeuerung

3.3.3.1 Integration der Akteure

Schule hat sich verändert – auch in der Kommunikation. Schülerinnen und Schüler kommunizieren anders miteinander. Auch die Schulen haben sich modernisiert. Die meisten Schulen haben mittlerweile eine eigene Schul-Homepage, die zur Kommunikation nach außen und zum Informationsfluss innerhalb der Schule genutzt wird. Diese neue Öffnung der Schule betrachte ich in diesem Kapitel.

Technik verändert nicht per se eine Organisation nachhaltig. Auch eine Homepage fügt sich in die bestehenden Verhaltensweisen ein und verändert eher Schritt für Schritt die Kommunikation. Volker Leib schließt in seinem Fazit zur Diskussion über Partizipation und Internet wie folgt:

„Dieser Beitrag zum Thema Internet und Demokratie endet mit dem Schluß, dass die oft aufgeworfene Frage, wie sich vernetzte Computer auf demokratische Politik und politische Partizipation auswirken, umformuliert werden muß. Wer mit Hilfe der Computervernetzung die politische Beteiligung verbessern will, muß die Schritte in der richtigen Reihenfolge tun. Am Anfang muß die Frage nach den bestehenden Partizipationsmustern und nicht die Frage nach den technischen Möglichkeiten stehen.“ (Volker Leib 2000, S. 381)

Vielen Texten zur „elektronischen Demokratie“ könne man den Vorwurf machen, dass sie die Fragen schlicht andersherum diskutieren, führt Leib weiter aus. Allerdings ist mit Dirk Baecker anzumerken, dass der Computer tatsächlich die gesellschaftlichen Funktionssysteme gründlich verändert hat.⁷⁹ Das, was für „innovative Unternehmen“ gilt, gilt natürlich auch für das Erziehungssystem. Die gesellschaftlichen Herausforderungen lägen beim Umgang mit dem Computer und der Neufassung des Menschen:

„Die nächste Gesellschaft wird eine Gesellschaft sein, die die feudale Ordnung der Tradition ebenso hinter sich gelassen hat wie die funktionale Differenzierung der Moderne. Natürlich wird es nach wie vor soziale Ungleichheit und soziale Schichten geben. Und nach wie vor wird man zwischen wirtschaftlichem, politischem, religiösem, wissen-

⁷⁹ Vgl. Dirk Baecker: Studien zur nächsten Gesellschaft, Frankfurt am Main 2007b.

schaftlichem, erzieherischem, künstlerischem, rechtlichem und familiärem Handeln unterscheiden können. Aber zugleich werden diese Muster zu Elementen einer Form gesellschaftlicher Selbstorganisation, die sowohl auf der mikrologischen als auch auf der makrologischen Ebene sehr viel mehr Variation zulässt, als wir es bisher gewohnt sind.“ (Dirk Baecker 2007b, S. 21f.)

Die Veränderung der Schule durch den Computer soll und kann hier nicht umfassend diskutiert werden. Wenngleich sich, im Sinne von Dirk Baecker, der Unterricht durch die Nutzung des Computers gewiss verändern wird (eine Entwicklung, die Niklas Luhmann, an dessen Theorien ich mich in dieser Arbeit weitgehend orientiere, schon allein aus biographischen Gründen nicht in dem Maße antizipieren konnte). Hier geht es, in einem ersten Schritt, (lediglich) um die Öffnung der Schule durch eine eigene Homepage. Vor allem die Engagementmöglichkeiten im Rahmen einer Homepage-Gestaltung sind dabei Gegenstand der Untersuchung. Zudem ist die eigene Homepage ein relevanter Ansatzpunkt für die Selbststeuerung der Schule. Die Beziehungen zur Umwelt können über eine Homepage, gut gemacht, wesentlich besser entwickelt werden.

Homepage und Internet ermöglichen eine größere Beteiligung aller Akteure an der Schule, soweit dies in der Schulkultur auch angelegt und gewollt ist. Schulen haben nach meiner Untersuchung von zehn Schulen wenig Interesse und Zeit, ihre Aktivitäten zu dokumentieren. Zu Jubiläen gibt es vielleicht eine Zeitschrift, aber eine Dokumentation des vielschichtigen Schullebens ist häufig kaum vorhanden. Dies hat gute, in erster Linie zeitliche Gründe. Um so mehr liegt eine Chance darin, sehr konsequent eine Homepage zu gestalten und das eigene Schulleben darzustellen. Es gibt zahlreiche engagierte Gruppen in jeder Schule, die vorbildlich für andere sein können. Gerade das freiwillige Engagement in einer Schule benötigt noch einen nachhaltigeren Widerhall in der Öffentlichkeit. Dazu kann eine Schul-Homepage einen Beitrag leisten. Dabei kann der Weg das Ziel sein, d. h. auch die Gestaltung der Homepage kann partizipatorisch angelegt sein, so dass alle Akteure gleichermaßen das Bild der Schule nach außen prägen. Eine engagierte Schulkultur kann wiederum weiteres Engagement in der Gesellschaft beflügeln.

Wolfgang Edelstein wurde als Sachverständiger im Unterausschuss des Deutschen Bundestages zu „Engagement als Bildungsziel in der Schule“ befragt und gab dabei wie folgt Auskunft:

„Er <Wolfgang Edelstein> glaube zudem, dass es keinen Königsweg für Reformen im Schulbereich gebe, aber ohne politisches Engagement werde es nicht vorangehen. Denkbar und hilfreich wäre beispielsweise die Einrichtung einer Enquete-Kommission zur Demokratisierung und Flexibilisierung der Schule. Für wichtig halte er auch, die Informationstechnologie in diesem Bereich konstruktiv zu nutzen. Leider gebe es bisher kaum Ideen, wie man die neuen Medien in der Schule in konstruktivem Sinne für Schulen und Kinder und für Jugendliche stärker mobilisieren könnte.“ (Deutscher Bundestag, 28. Januar 2009, S. 24)

Die vorliegende Arbeit soll dazu einen Beitrag leisten und sowohl die Funktionen einer Homepage beschreiben als auch die Chancen thematisieren, die für die Rolleninhaber in der Schule bestehen, wenn sie eine partizipatorische Weise finden, mit der Gestaltung „ihrer“ Homepage umzugehen.

3.3.3.2 Integration der Öffnung nach innen und außen

Eine Homepage aufzubauen, ist ein relevanter Schritt hin zu einer Öffnung von Schule. Das geschlossene System öffnet sich plötzlich gegenüber der weltweiten Internet-Gemeinde und ist im deutschsprachigen Raum präsent.

Die primäre Funktion einer Schul-Homepage besteht darin, sich selbst zu präsentieren. Schüler und Eltern können sich anhand einer Homepage orientieren und einige wesentliche Informationen über Größe, Lage, Anzahl der Lehrer, Schwerpunkte und Angebote der Schule erhalten. Die Homepages können dabei sehr unterschiedlich aufgebaut sein. Einige verfügen über einen internen, password-geschützten Bereich für die Akteure der Schule. Andere führen ein offenes Gästebuch, das jeder beschreiben und auch lesen kann.

Die Homepage kann zur Chance für die Schule werden. Sie kann näher an die Gesellschaft rücken und sich „in die Karten gucken“ lassen. Schulen haben bisher wenig Marketing in eigener Sache gemacht. Es gibt

kaum Schulbroschüren oder anderes Material über die jeweilige Schule, um so potenzielle „Kunden“ anzusprechen. Schulen präsentieren sich dafür um so mehr in künstlerischen Aufführungen oder mit Aktionen wie einem „Tag der offenen Tür“. So haben Schulen einen „Ruf“. Aber dies betrifft vor allem den Kreis schulinteressierter Bürgerinnen und Bürger, die gerade Kinder im schulpflichtigen Alter haben oder für die Zukunft eine Schule suchen.

Bisher war es üblich, dass die Schüler und Eltern die Schule aufsuchten, um sich ein „Bild“ zu machen. Dies modernisiert sich nun in der Form, dass „die Kunden“ schon einen ersten Eindruck von einer Schule über eine Homepage bekommen können. Dies geschieht in der Anonymität der großen Internet-Gemeinde. Bevor ein Gespräch in einer Schule stattfinden kann, erhält der „Kunde“ bereits einen Eindruck von der Schule über die Homepage.

Auch Kooperationspartner der Schule können auf der Homepage vermerkt sein. Mit wem wird kooperiert? Was gibt es für Aktionen mit gesellschaftlichen Gruppen? Öffnet sich die Schule in Richtung kommunaler und gesellschaftlicher Akteure? Ist die Schule mit gesellschaftlichen Akteuren „verlinkt“? Was geschieht regelmäßig in der Schule? Welche Schulkultur wird gepflegt? Die Homepage besitzt eine andere Qualität als eine Schulzeitung oder eine Schülerzeitung. Eine solche Homepage spielt auch eine Rolle bei der aktiven Beteiligung aller Akteure einer Schule. Sie spiegelt die Schulrealität ein Stück weit wider. Die Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern in einer demokratischen Schulkultur – dies ist ein weiterer Aspekt, um eine Schul-Homepage zu untersuchen. Dazu gibt es in der Literatur bisher nur wenig Hinweise. Hingegen sind die rechtlichen Aspekte vielfach diskutiert worden (vgl. www.schulen-ans-netz.de).

Erhöht eine Homepage die Partizipationschancen von Schülerinnen und Schülern? Gibt es Restriktionen? Dies ist in meinen Interviews regelmäßig gefragt worden. Dient die Schul-Homepage auch als Informationsfluss der beteiligten Akteure – sowohl für Schüler als auch für Eltern und Lehrer?

Insbesondere über die vorhandenen Homepages bin auch ich an die ersten Informationen über die untersuchten Schulen gelangt. Darum

wurden auch die Schulen, die zum Zeitpunkt der Untersuchung keine Homepage hatten (zwei von zehn), befragt, warum sie über keine Homepage verfügen:

„R.H.: Eine kritische Frage zur Homepage.

Schulleiter 5 RLP: Da muss ich Ihnen ganz ehrlich sagen, da haben Sie jetzt jemand sitzen, der absolut kein Computer-Fan ist. Absolut, ich habe zu Hause auch eine E-Mail-Adresse. Wenn ich Glück habe, gehe ich alle 14 Tage mal gucken.

R.H.: Es gibt so viele Bilder, ich habe so viele Fotos schon gemacht heute. Das sind sehr schöne Sachen, die sie da hineinstellen können.

Schulleiter 5 RLP: Es kann auch sein, dass ich mit meiner Meinung nicht mehr so zeitgemäß bin. Ich bin auch kein Typ, der jetzt, so ich sag's jetzt mal ganz ordinär, der alles veröffentlichen muss, ja, der alles Mitteilenswerte haben muss. Nee, wenn ich das bei uns zu Hause seh, die Nachbarschule, wo ich wohne, da steht jeder kleine Mist (...) drin. (...) Und ich bin nicht so ein Medienmensch. (Gelächter)

R.H.: Das ist schade, da könnten andere von partizipieren...

Schulleiter 5 RLP: Wir haben auch eine Schülerzeitung, die auch von Schülern gestaltet wird, so eine AG. Da denke ich ganz einfach: Wenn ich mich über eine Schule informieren will, ich da sehr offen bin. Ich habe jetzt noch mit meiner früheren Schulleiterin gesprochen, die auch Ganztagschule ist, da aus <Name Stadt>, rief an, und ich sage, du kannst den ganzen Vormittag kommen, ganze Schule steht für euch offen. Das wissen die. Ich meine, das mit der Homepage, das haben wir schon angedacht, das hängt damit <zusammen>, ich brauche den Computer nur, um daran zu arbeiten.“ (Paragrafen 105 bis 111, Schulleiter 5, Rheinland-Pfalz, 2.5.2007)⁸⁰

Ein weiterer Schulleiter sah keine zeitlichen Möglichkeiten und die Kontinuität der Arbeit nicht gewährleistet. Er stellte aber eine Homepage für die nächste Zeit in Aussicht:

„R.H.: Da habe ich aber eine kritische Frage. Sie haben das <Computer-Projekt>, Sie haben einen EDV-Lernraum. Sie haben keine Homepage.

Schulleiter 2 RLP: Das ist richtig. Das hängt damit zusammen, dass einige Dinge doch an wenigen Leuten letztlich hängen. Eine Homepage, die nicht aktualisiert ist, ist mir ein Graus. Ich befürchte, wenn wir so was machen würden, dann bleibt letztlich alles an mir hängen und ich hab gesagt, ich sehe mich nicht in der Lage, dann auch noch für die Aktualisierung permanent da zu sein. Aus diesem Grunde ist es mir lieber, wir haben keine, wie wo alles nicht stimmt.

⁸⁰ Inzwischen gibt es eine Schul-Homepage, die vom stellvertretenden Schulleiter und einem Lehrer aus dem Kollegium verantwortet wird.

R.H.: Gut, das ist auch eine pointierte Meinung. Man könnte eine Homepage-AG machen, mit Schülerinnen und Schülern. Schulleiter 2 RLP: Wir haben das mal versucht, aber das wechselt zu viel. Das ist nichts Kontinuierliches. Wir werden das möglicherweise im nächsten Jahr noch mal angehen. Wir haben einen außerschulischen Partner, der kommt aus diesem Bereich. Und der hat sich angeboten, da mal einzusteigen. Der kam über'n Sport, über den Sportverein hierher und dann im Laufe der Zeit hat sich rausgestellt, ich bin das unter anderem auch mit der Geschichte mit der Homepage auch noch. Der macht das in irgendeiner Verbandsgemeinde, da macht der die Homepage, daher kann er das und der hat sich bereiterklärt, das mit einer Schüler-AG zu machen. Und wenn da eine Person ist, die da kontinuierlich hinten dran steht, dann sehe ich eine Chance, dass wir das machen.“ (Paragrafen 29 bis 34, Schulleiter 2, Rheinland-Pfalz, 14.5.2007)⁸¹

In Nordrhein-Westfalen werden an einer Grundschule schon sehr früh die Kinder an die Homepage herangeführt. Die Texte werden gemeinsam mit den Lehrern – teilweise im Unterricht – erarbeitet:

„R.H.: Die Berichte auf der Homepage, also auch von Kindern, werden die auch im Unterricht bearbeitet, da schreiben ja teilweise Kinder?

Schulleiter 5 NRW: Das ist unterschiedlich. Das meiste davon wird im Unterricht erarbeitet und einige Sachen kommen auch aus dem Freizeitbereich, ja, ab und zu kommt mal eine Mail mit einem Anhang und Foto. Es ist so eine Kombination. Unser Ziel war aber immer, die Schülerzeitungsredaktion <unserer Schule>, die es auch schon seit 15 Jahren gibt, aber halt als Printausgabe, die umzufunktionieren, um dieses schnellere Medium zu nutzen. Das ist die Schülerzeitung nicht, das dauert so ein halbes Jahr, bis es die nächste Ausgabe gibt. Da sind die Kinder schon lange bei der weiterführenden Schule.“ (Paragrafen 41 bis 42, Schulleiter 5, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007)

Hier wie auch bei anderen Schulen werden Eltern eingebunden, wenn sie über Kenntnisse bei der Betreuung einer Schulhomepage verfügen. Eine aktuelle Homepage und eine Auseinandersetzung in der Schule mit dieser Schul-Homepage hat zur Folge, dass viele Kinder „ihre“ Schule auch zu Hause anklicken und sich mit der Schule identifizieren.

Wiederum ein gutes Beispiel, um die Akteure der Schule gemeinsam zu aktivieren, ist die Homepage einer Schule in Nordrhein-Westfalen. Die Homepage ermöglicht ein Engagement für das

⁸¹ Auch hier existiert inzwischen eine eigene Schul-Homepage.

Schulleben und für die Präsentation der gemeinsamen Arbeit. Dies schlägt sich bereits in der Herangehensweise, diese Homepage zu gestalten, nieder. Jede Statusgruppe dieser Schule ist ungefähr mit einem Drittel in der Homepage-AG vertreten und auch rechtlich für die Inhalte verantwortlich:

„R.H.: Es ist natürlich eine Frage mit der Homepage, wird die genutzt, da haben Sie gesagt, ja. Aber gibt es Restriktionen für Schülerinnen und Schüler, die sich äußern, oder auch für Eltern, sich zu äußern, oder auch für Lehrer, sich zu äußern, auf der Homepage. Meine Hypothese – dass Schule sich öffnet und dass Schule sich auch über die Homepage öffnet nach draußen.

Schulleiter 4 NRW: Die Restriktion ist schon so, dass nicht einfach jeder da was reinschreiben kann. Das geht immer über diese Homepage-AG und die bestimmten Fachschaften und andere Leute auch haben bestimmte Bereiche. Zum Beispiel mein Stellvertreter <Name> verwaltet den Terminplan, der hat den Zugang, da Termine reinzuschreiben. So was kann man nicht für die Öffentlichkeit öffnen. Sonst stehen da alle möglichen unsinnigen Termine oder falsche.

R.H.: Gibt es da auch irgendwie eine Endredaktion? Weil, ich frage deswegen, weil Homepages mittlerweile die Schülerzeitungen ersetzen können und aber im Gesetz steht drin, eine Zensur findet nicht statt. Und das ist bei Homepages natürlich eine andere Qualität. (...)

Schulleiter 4 NRW: Das entscheidet alles diese Homepage-AG. Die ist die Redaktion der Homepage. Die hat auch diese Adresse. Also, wer etwas möchte, der muss an die <redaktion@Schule> schreiben. Dann landet das dort. Die treffen sich regelmäßig und die beraten dann, was sie machen.

R.H.: In welchem Verhältnis Lehrer, Eltern, Schüler?

Schulleiter 4 NRW: Ungefähr je ein Drittel.

R.H.: Homepage nehmen Sie schon als Ort, wo auch aktuelle Informationen fließen?

Schulleiter 4 NRW: Ja, das ist allerdings ein bisschen unterschiedlich. Zum Beispiel hat auch jedes Fach eine eigene Unterseite. Und dann gibt es manche Fachschaften, wo nicht ganz so computerbegeisterte Menschen sind. Wenn man da nachguckt, dann steht da wenig, gar nichts oder Falsches, aber man kann mal nachfragen.“ (Paragrafen 43 bis 49, Schulleiter 4, Nordrhein-Westfalen, 30.5.2007)

Eltern und Schüler dieser Schule nutzen die Homepage – im Rahmen eines eigenen Forums – für ihre Arbeit (vgl. Paragrafen 89 bis 90, Eltern 4, Nordrhein-Westfalen, 30.5.2007 und Paragrafen 63 bis 66, Schüler 4, Nordrhein-Westfalen, 30.5.2007).

Eine Homepage muss sehr aktuell sein. Ist das nicht der Fall, nimmt das Interesse ab. Gerade bei den Akteuren, die nicht täglich in der Schule sind und sich nicht „zwischen Tür und Angel“ Aktuelles mitteilen können, hängt die Akzeptanz sehr stark von der Aktualität ab. Eltern sind im Vergleich zu Schülern und Lehrern am geringsten in der Schule präsent. Die Homepage wäre eine Möglichkeit, sie aktiver einzubinden. Gerade die Eltern hatten in dieser Untersuchung jedoch oft den geringsten Bezug zur Schul-Homepage:

„R.H.: Nutzen Sie die Homepage für Ihre Aufgaben?

Eltern 4 RLP: Eigentlich nicht. (...) Bei der letzten Sitzung war ich nicht dabei, da ist aber auch noch mal darauf hingewiesen worden (...), die wird nicht gut geführt. Jedenfalls war das so. Es sei denn, es hat sich richtig was dran getan, aber da stehen (...), standen also Sachen drin, ich sag mal, vor zwei Monaten, also, die schon zwei Jahre rum waren (...). Ich denke, eine Homepage ist eigentlich eine ganz sinnvolle Geschichte, aber die muss einfach kontinuierlich geführt werden, auf dem aktuellen Stand gehalten werden. Ich weiß nicht, ob das bei der letzten Sitzung angesprochen worden ist, weil ich nicht dabei war, da sollte was getan werden, aber das weiß ich jetzt nicht genau. Deshalb guckt man auch nicht mehr drauf. Wenn man zwei-, dreimal auf der Seite war und sieht, es ist nichts Neues drauf, geht man nicht noch ein drittes und viertes Mal da drauf.“ (Paragrafen 40 bis 41, Eltern 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007)

Die Homepage ist auch ein neues Instrument, um die Akteure miteinander zu verbinden. Ein Elternteil wäre allerdings nicht auf die Idee gekommen, die Schul-Homepage aufzurufen, um Informationen zu erhalten:

„R.H.: Gibt es eine Homepage hier, nutzen Sie sie?

Eltern 3 NRW: Nein.

R.H.: Nein. Sie nutzen die persönlich nicht. Aha. Das ist also (...), auch nicht als Informationsfluss?

Eltern 3 NRW: Da stehe ich auf dem alten Standpunkt: Brauche ich Informationen, dann rufe ich hier an. Und ich kläre das entweder mit der Klassenlehrerin, Sekretariat oder der Leitung. Ich kann Ihnen noch nicht mal sagen, wie sie aussieht. Muss ich ehrlich sagen. (...) Obwohl, Internet ist mir nicht fremd, arbeite ich gerne mit, aber <auf> den Gedanken, dass mich auch die Schule interessiert, bin ich noch nicht gekommen. Muss ich gestehen.

R.H.: Ja, gut, ist ja nur die Frage, ob das als Informationsfluss in der Schule genutzt wird. Aber von Schülerinnen und Schülern scheint es ja benutzt zu werden und das ist dann die Frage...

Eltern 3 NRW: Eigentlich auch wünschenswert. Die Leute, die sich Zeit nehmen dafür, wollen auch ein bisschen belohnt werden. Da ist ganz klar. Logisch.“ (Paragrafen 59 bis 65, Eltern 3, Nordrhein-Westfalen, 23.4.2007)

Gerade die Eltern können zum Beispiel ihre schulischen Termine mit der Homepage abgleichen; dies führt auch ein interviewter Elternteil an. Der einsehbare Bereich dieser Homepage sei hochaktuell und beinhalte auch viele Informationen über die Schule:

„Eltern 1 NRW: Ich schau immer mal wieder hinein, (...) in unserem <Schul>kalender überprüfe ich dann manchmal (...), wann die nächsten TKs stattfinden sollten (R.H.: TKs? Was ist das?). Teilkonferenzen. Wenn wir heute Abend zum Beispiel eine Teilkonferenz ‚Großfreizeitbereich‘ hätten, dann würden <wir> jetzt schon direkt wieder einen neuen Termin ausmachen für das nächste Mal. Und oftmals landet das nicht sofort bei <Name>, der diese Homepage betreut, dann schicke ich schon ganz gerne mal eine Mail rüber und sag: Dann und dann sind wir da und da und treffen uns, und dann setzt er das entsprechend in den Kalender rein. Generell finde ich das schon ganz gut gemacht. Auch bei diesen Vorstellungsgesprächen bei den <neuen> Lehrern kommt das eigentlich immer wieder so rüber, dass das gut strukturiert ist und die müssen sich ja auch ein bisschen über unsere Schule kundig machen und die reagieren eigentlich durchweg positiv darauf, allerdings haben wir das letzte Mal festgestellt, also dass dringend, habe ich gestern auch noch in dieses Protokoll geschrieben, dass es so aussieht, dass dringend die Elternseite mal ausgemistet werden müsste. Die müsste mal wieder ein bisschen aktualisiert werden. Also, da sind noch Sachen drin, die sind Asbach-Uralte.“ (Paragrafen 30 bis 31, Eltern 1, Nordrhein-Westfalen, 22.5.2007)

Eine Homepage kann sich als ein Forum für alle Schulmitglieder entwickeln. Wenn jede Gruppe dort ihre speziellen Kontakte pflegen kann, wird die Homepage auch angenommen. Auch Lehrer benötigen für sich eine eigene Seite auf der Schulhomepage, damit sie sich mit ihr identifizieren können:

„R.H.: Nutzen Sie die Homepage Ihrer Schule?

Lehrer 1 NRW: Zunehmend. Was mich halt wundert, wie oft die Homepage von Eltern und auch von Schülern aufgesucht wird. Also, ich krieg sehr häufig die Rückmeldung: ‚Habe ich auf der Homepage gelesen, habe ich dort gesehen, ich bin informiert.‘ Das finde ich ganz toll. Und bei teachers only bin ich oft drin. Am Anfang nicht so sehr stark, aber mittlerweile. Es sind natürlich auch Sachen drin, die man wieder etwas aktualisieren könnte, aber eigentlich schon...

Das ist ganz positiv, ganz aktuell eigentlich.“ (Paragrafen 105 bis 106, Lehrer 1, Nordrhein-Westfalen, 21.5.2007)

Grundsätzlich ist die Homepage auch für die Hauptamtlichen an einer Schule eine wichtige Informationsquelle. Gerade hierdurch wird das Schulleben für alle besser nachvollziehbar. Interessante und neue Aspekte der eigenen Schule kann man der Homepage entnehmen. Dies formt auch das Miteinander als Schulgemeinde:

„R.H.: Nutzen Sie die Homepage sehr viel?

Sonst. päd. Personal 1 NRW: Sie meinen jetzt mit unseren eigenen Beiträgen? Ich nutze die, um mich zu informieren. Ich merke, dass ich über die Homepage viel mehr mitbekomme, als wenn ich hier durch das Schulgebäude laufe. Ich gucke mir das an und denke, das ist mir noch nicht begegnet, weil es in einer anderen Stufe läuft oder einige Berichte von einem Kollegen, der für ein Jahr ein Sabbatjahr gemacht hat. Und auch Schulinterna also, es ist wirklich erstaunlich und interessant, in die Homepage zu gucken. Die schätze ich sehr.“ (Paragrafen 141 bis 143, sonst. päd. Personal 1, Nordrhein-Westfalen, 21.5.2007)

Auch wenn alle Gruppen an der Schul-Homepage beteiligt sind, so stellt sich doch die Frage, wer letztendlich entscheidet, was auf der Homepage erscheint. In fast allen Schulen gibt es eine Endredaktion. Sehr häufig sind es die Schulleiter, die auch im Impressum als presserechtlich Verantwortliche aufgeführt werden. Im Alltag ist es so, dass viele Schulleiter die Homepage noch einmal kontrollieren. Lehrer, Schüler oder ehrenamtliche Eltern fungieren als Administratoren. Die Kontrolle wird bei Grundschulern auch damit begründet, dass Rechtschreibung und Grammatik bei den Texten stimmen sollen. Inhaltliche Kontrollen seien damit nicht verbunden (vgl. Paragrafen 43 bis 44, Schulleiter 5, Nordrhein-Westfalen, 19.4.2007).

Ein Lehrer betont, dass es auch darum gehe, dass die Schüler sich nicht in der Öffentlichkeit bloßstellen. Dazu brauche es professionelle Unterstützung von Lehrerseite:

„R.H.: Können oder sollten Schüler sich nach Gusto frei äußern können auf der Homepage?

Lehrer 1 NRW: Also, frei äußern, ja, da muss ich wissen wie, also, würde ich nicht unbedingt sagen, ganz frei. Also, ich würde das schon versuchen irgendwie über die SV oder wer auch immer, mal einen Blick reinzuwerfen. Sage ich mal ganz ehrlich. Da gibt's ganz schnell auch mal das ein oder

andere Missverständnis. Oder es wird auch sehr persönlich, sage ich mal, was hineingebracht. Was bei anderen Leuten vielleicht ganz falsch ankommt. Ja, weiß ich nicht, wäre ich vorsichtig (...). Würde ich, glaube ich, nicht zensieren, aber wenigstens einen Blick drauf werfen. Ich würde auch nicht bestimmte Schülerarbeiten, die einfach so bei mir hier landen, jetzt veröffentlichen, da ist schon das mit der Rechtschreibung. Das sollte man eigentlich schon machen.“ (Paragrafen 115 bis 117, Lehrer 1, Nordrhein-Westfalen, 21.5.2007)

Es geht im Prinzip um die Letztverantwortung für die Web-Seite. Es kann den Schülerinnen und Schülern auch ein sehr großer Freiraum eingeräumt werden. Trotzdem sehen sich die Schulleiter in der Pflicht, die Homepage, die als Kommunikationsort für die ganze Schule fungieren soll, letztverantwortlich zu gestalten.

Die Homepage hat nicht die Aufgabe einer Schülerzeitung – auch wenn es Schülerzeitungen häufig nicht mehr gibt, weil eine Homepage existiert:

„Schulleiter 3 RLP: Man muss das so sehen, dass über unsere Homepage letztendlich keine Meinungsbildung von Schülern stattfindet. Da werden einfach nur Inhalte veröffentlicht. Dann und dann ist eine Veranstaltung, da wird geschrieben, da ist ein Lehrer von der Schule gegangen und so weiter. Das heißt das wird mehr, ich sag's mal so, in kleine Berichte gefasst und das wird auf die Homepage gebracht.

R.H.: Und da guckt auch noch mal jemand drauf und zwar verantwortlich als Lehrer?

Schulleiter 3 RLP: Ich schau noch mal drüber. Ich stelle noch mal fest, um Gottes Willen da sind Tippfehler drin, das kann man noch mal ändern und und und. Auf dem Weg ist das Ganze. Aber es ist jetzt auch nicht so angelegt, dass wir, dass wir sagen: Jetzt, so, ihr macht jetzt eine Schülerzeitung. So weit sind wir noch nicht. Ihr bekommt eigene Seiten, da könnt ihr eure eigene Meinung ausdrücken. Das nicht. Und alle Inhalte, die zunächst mal von der Homepage veröffentlicht werden, werden dann zunächst noch mal mit mir abgesprochen. Wir haben zwar schon einen Schüler als Webmaster, der Zugang hat. Aber der hat so viel Vertrauensvorschuss, dass er wirklich mal Inhalte platziert, über die wir vorher nicht gesprochen haben.“ (Paragrafen 30 bis 33, Schulleiter 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007)

Der Schulleiter dieser Schule arbeitet selbst in der Arbeitsgemeinschaft zur Homepage mit und unterstützt mit seiner Autorität die Kommunikationsabläufe in der Schule mit den anderen Akteuren. Weiter

können Schüler an dieser Schule umfangreich über die Homepage-AG die Inhalte für die Schule mitbestimmen und die Seite selbst mitgestalten.

Für alle Interviewpartner ist es wichtig, dass das Erscheinungsbild der Homepage korrekt ist. Vor allem wurde in den Interviews die Jugendsprache gerügt. Dann wird oft korrigierend eingegriffen (vgl. Paragraphen 92 bis 95, Schulleiter 3, Nordrhein-Westfalen, 23.4.2007 und vgl. auch Paragraphen 108 bis 111, sonst. päd. Personal 2, Nordrhein-Westfalen, 24.4.2007). Die freie Kommunikation in Gästebüchern oder offenen Foren, die für jeden einsehbar ist, wird in den meisten Schulen zunehmend unterbunden (vgl. u. a. Paragraphen 50 bis 51, Lehrer 2, Nordrhein-Westfalen, 24.4.2007). Es gibt auch nicht auf jeder Homepage einen Bereich, der ganz allein von Schülern verantwortet wird. Ein Gesprächspartner griff diesen Gedanken als Anregung auf und verweist zugleich auch auf die Risiken:

„Schulleiter 1 RLP: Wenn der Schülersprecher jetzt käme und sagte, wir hätten gerne den Platz, wie die Eltern den auch haben. Wir als Schulelternbeirat möchten jetzt gern auf der Homepage sein, na klar, kein Problem. Wenn die SV das so sagt, auch kein Problem. Wenn das nicht gegeben ist. (...) Die ganzen Geschichten, die im Internet da ablaufen, mit Abfotografieren und das so was (...), dass Kinder in allen Situationen fotografiert und das auf die Homepage gestellt wird – das würden wir auch nicht zulassen. Nein, was mir eigentlich lieber als AG für die Homepage wäre, wenn ein Lehrer oder eine Lehrerin das zusammen <mit den Schülerinnen und Schülern> macht.“ (Paragraphen 153 bis 154, Schulleiter 1, Rheinland-Pfalz, 15.5.2007)

Die Schülerinnen und Schüler selbst hatten zum Teil noch gar nicht darüber nachgedacht, dass sie bei der Homepage aktiv werden könnten.

Ein Schülersprecher antwortet wie folgt:

„R.H.: Bei der Homepage ist relativ interessant, dass es noch ein Gästebuch gibt. Eine der wenigen Schulen, die noch eine Gästefunktion <haben>. (...) Da sind ziemlich viele ehemalige Schülerinnen und Schüler, die sich da melden. Aber es könnten ja auch aktuelle sein. Man könnte die ja noch ganz anders als Schüler in Stand besetzen. (...) Aber es ist jetzt nicht Ihr Ziel als SV, sich da noch mal stärker einzuklinken? Schüler 1 NRW: Das ist eine Anregung, die ich mit in die nächste Sitzung reinnehmen könnte (...). Wir suchen halt jetzt gerade viele Wege, die SV auch noch mal präsenter zu machen. (...) Danke.“ (Paragraphen 47 bis 49, Schüler 1, Nordrhein-Westfalen, 21.5.2007)

Ein anderer Schüler meint, dass die SV bekannt genug sei und sie nicht auf der Homepage präsent sein müsste, um ihre Arbeit vorzustellen. Der Schüler selbst sieht nicht die Chancen einer Homepage für die Schülervertretung (vgl. Paragraphen 71 bis 77, Schüler 1, Rheinland-Pfalz, 15.5.2007). Wenn die Schüler selbst keine Notwendigkeit für eine Mitarbeit an der Homepage sehen, kann dies mehrere Gründe haben. In diesem Zusammenhang wird die Frage virulent, ob und in welchem Umfang es Schülern erlaubt ist, sich so auf der Schul-Homepage auszudrücken, wie sie es möchten. Werden sie als eigene Akteure mit Rechten und Pflichten wahrgenommen – auch wenn es um die Selbstdarstellung der Schule auf der Homepage geht? Hier stellt sich die Frage, wie „erwachsen“ Schülerinnen und Schüler sein können und wie verantwortlich sie sich selbst ins Schulleben einbringen. Ein Elternteil betont den Aspekt, dass Jugendliche sehr früh kompetent sind und eigenverantwortlich handeln könnten:

„R.H.: Würden Sie es denn begrüßen, wenn die Schüler ihr eigenes Forum haben und dass sie das schreiben können, was sie wollen oder wie sehen Sie das? (...)

Eltern 1 NRW: Im Prinzip dürfen Sie das bei uns ja, wenn Sie ins Gästebuch reingucken, da sind auch viele Schüler, die auch kritische Anmerkungen machen, aber auch manchmal sehr nackt formulierte Dinge von sich geben, aber dass ist die Sprache der Jugend und ich denke, das müssen wir notgedrungen so akzeptieren, die Ausdrucksweise meine ich und nicht die Inhalte und ich denke mal schon. Ich denke mal schon, im Zuge, dass Jugendliche immer schneller erwachsen werden, erwachsen werden sollen, wenn man sich Abi nach 12 anschaut, dann sollte man sie auch frühzeitig so behandeln.“ (Paragraphen 37 bis 38, Eltern 1, Nordrhein-Westfalen, 22.5.2007)

Die Eltern selbst haben an dieser Schule weniger Probleme mit einer Erlaubnis, ob Texte, die sie schreiben, tatsächlich auf der Homepage erscheinen dürfen. Es ist eher ein organisatorisches Problem, ob die Elternseiten gepflegt werden und aktualisiert sind (vgl. Paragraphen 32 bis 36, Eltern 1, Nordrhein-Westfalen, 22.5.2007).

Von den Schulleitungen gibt es eigentlich insgesamt ein großes Zutrauen zu den verschiedenen Akteuren – auch wenn sie die Letztverantwortung nicht aus der Hand geben wollen:

„R.H.: Gibt es Restriktionen in der Form, wie man sich beteiligen kann, Schüler (Schulleiter 4 RLP: Nein) oder Eltern sich äußern können oder dürfen?

Schulleiter 4 RLP: Außer dem Datenschutz..., sondern, seitdem dieses Medium da ist und von Schülern gemacht wird, ist es so, dass es von mir aus keinerlei Restriktionen gibt außer das allgemeine Presserecht (R.H.: Nettiquette). (...) Die sind hier gleichwertiger Partner. Es kann nicht jeder hineinschreiben, was er will, aber im Grunde gibt es ein großes Vertrauen zueinander.“ (Paragrafen 148 bis 149, Schulleiter 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007)

Teilweise wird den Arbeitsgemeinschaften komplett das Recht zugestanden, Texte zu editieren oder zu löschen (vgl. Paragrafen 32 bis 33, Schüler 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007). Befürchtungen gibt es mit Blick auf Schülerinnen und Schüler, die ihre eigenen Internet-Foren jenseits der Schule eröffnen und dort Fotos und Videos veröffentlichen, die Mitschüler oder Lehrer verunglimpfen. Dies liegt außerhalb des Handlungsbereiches der Schule. Trotzdem gibt es Ängste der Schulleitungen, dass Beleidigungen und Ähnliches sich auch auf der eigenen Homepage finden können.

Wenn es zutrifft, dass Partizipation zu einem besseren Schulklima führt und wenn davon ausgegangen werden kann, dass Schülerrechte Menschenrechte sind, die auch vor dem 18. Lebensjahr gelten, so stellt sich zuerst die Frage, ob nicht eine stärkere Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Homepage-Gestaltung wünschenswert wäre. Warum suchen Jugendliche außerhalb der Schule ihre Internet-Foren? Dies geschieht vielleicht auch deshalb, weil die Schule ihnen nicht die Möglichkeit gibt, sich adäquat zu äußern und Kommunikation miteinander zu organisieren und die Verantwortung dafür zu lernen. Die zweite Frage ist, wie weit diese Kommunikation in das weltweite Netz eingespeist werden soll.

Ein erster Schritt bestünde darin, dass Schülerinnen und Schüler einer Schule sich über die Schul-Homepage selbständig vernetzen. Die Homepage kann auch zur freien Meinungsäußerung genutzt werden. In einem nächsten Schritt kann die Schülerseite auf der Homepage eine organisatorische Unterstützung für die Schülervertretung und andere Schülerprojekte sein. Schülerinnen und Schüler können sich über die Homepage selbst und anders organisieren. Schüler selbst können zudem

wesentlich stärker mit „ihrer“ Schule kommunizieren. Die aktive Teilhabe würde vermutlich die Identifikation mit der Schule erhöhen. Dies wiederum kann zu einem besseren Schulklima führen. Die Befürchtungen und Ängste der Schulleiter und Lehrer sind zwar durchaus ernst zu nehmen, aber die Frage stellt sich, ob sie nicht mit einer bewussten Strategie zu mehr Teilhabe von Schülerinnen und Schülern aus dem Weg geräumt werden könnten. Eine Möglichkeit besteht darin, Selbstverpflichtungen von Schülern einzuholen, so dass sie sich an die in fast allen Internet-Foren geltende „Netiquette“ halten. Die Schulgemeinde kann sodann vielfältiger dargestellt werden, besitzt die Homepage doch zahlreiche Möglichkeiten der Dokumentation aller schulrelevanten Aktionen und Aktivitäten.

Homepages sind wesentlich besser als Schülerzeitungen geeignet, das Schulleben darzustellen. Durch die Modernisierung der Schule mittels Homepages treten Schülerzeitungen immer mehr in den Hintergrund. Alle Schulen, bis auf eine, gaben nur sehr sporadisch Schülerzeitungen heraus. Deren Erscheinungsweise wurde immer unregelmäßiger. Zudem werden auch immer weniger Schülerzeitungen von Schülern allein gemanagt:

„R.H.: Kennen Sie den Grund, warum lange nicht mehr eine Schülerzeitung erschienen ist? Ist Ihnen das aufgefallen?
Eltern 1 NRW: Das ist mir aufgefallen. Die letzte <Ausgabe> habe ich eigentlich noch so vor Augen, die ist aber bestimmt schon ein Jahr her. Ich bin ja, wie vorher schon erwähnt, in dieser TK <Teilkonferenz> ‚schulscharfe Bewerbungen‘. Und da legen wir auch immer wieder Wert drauf, je nachdem welche Fächerkombi es wird, dass wir auch immer wieder Lehrer suchen, die eventuell damit vertraut sind, Herstellung einer Schülerzeitung oder halt Schüler betreuen, die diese Zeitung machen. Und anscheinend hat sich da bisher immer noch nichts getan, aber ich will hoffen, dass das wieder ein bisschen auflebt.“ (Paragrafen 15 bis 16, Eltern 1, Nordrhein-Westfalen, 22.5.2007)

In fast allen Schulen gingen die Aktivitäten der Schülerzeitungen zurück. Eine Schule war allerdings eine Ausnahme. Sie gewann regelmäßig Preise mit ihrer Schülerzeitung und hatte einen ausgesprochen großen Stamm an Schülerredakteuren. Dies war allerdings eine Tradition der Schule, die seit Jahren erfolgreich gepflegt wurde. Hier waren auch hauptamtliche Lehrer eingebunden, die die Zeitungsredaktion in einer

Arbeitsgemeinschaft betreuten. Die Schule hatte auch andere Medienaktivitäten wie ein Schülerradio gestartet und versuchte sich kurzzeitig auch mit Schulfernsehen (vgl. Paragraphen 78 bis 87, Schulleiter 4, Rheinland-Pfalz, 30.4.2007).

Die selbstorganisierten Schüleraktivitäten zu Schülerzeitungen sind an allen untersuchten Schulen zurückgegangen. Zum einen hat sich die Kommunikation modernisiert und auch die schülereigenen Kommunikationsformen wie Handy und MP3-Player spielen für Schülerinnen und Schüler eine größere Rolle. Die Frage stellt sich, ob die gesetzlichen Rahmenbedingungen für Schülerzeitungen – „Eine Zensur findet nicht statt“ – heute noch als notwendig angesehen werden und ob dieses Gebot der freien Meinungsäußerung nicht dringend auf neue Medien wie Schul-Homepages übertragen werden müsste. Bisher ist das einzige Medium zur freien Meinungsäußerung in der Schule und über die Schule die Schülerzeitung. Die aktuelle Lage bietet Anlass, genauer hinzuschauen und zu fragen, ob das Medium Schülerzeitung für die Schüler noch die adäquate Form der Partizipation in der Schule darstellen kann.

Gleichzeitig muss der Modernisierung der Kommunikation auch für Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen werden. Schulen und Gesetzgeber sollten ein Interesse daran haben, dass die Schülerkommunikation *in* der Schule stattfindet. Hierfür sind Orte zu finden. Die freie und auch gemeinsame Meinungsäußerung kann zudem auch einen kreativen Schub für die Schule selbst bedeuten. Wenn alle Schülerinnen und Schüler einer Schule überlegen, in welche Richtung sich die Schulgemeinde entwickeln soll, so können daraus kreative und kommunikative Prozesse für alle Akteure an der Schule entstehen. Orte der freien Meinungsäußerung muss es zahlreich geben, verbunden mit dem Angebot zur Partizipation an der Schule. Dies kann am ehesten die Schul-Homepage leisten. Ein weniger gelungenes Medium ist eine „Schulzeitung“ oder ein „Schulmagazin“. An fast allen Schulen gab es solche Mitteilungsblätter der Schulleitungen und des Lehrkörpers. Hier durften Schüler gelegentlich Artikel veröffentlichen. Weil diese Zeitungen wesentlich professioneller gemacht wurden als manche Schülerzeitungen, waren Schülerinnen und Schüler durchaus auch dankbar für die Gelegenheit:

„R.H.: Dann war ich vorhin noch auf der Suche nach der Schülerzeitung. Wo ist die? Gibt's die? Gibt's eine Schülerzeitung?

Schüler 1 RLP: Es gibt eine Zeitung, die so genannte <Name>. Ich weiß nicht, ob Sie die gesehen haben? (...) Die gibt es, die ist toll. Mein Deutschlehrer war früher Journalist und schmeißt die zusammen, mit anderen Kollegen. Das ist total klasse, weil es einfach ein Informationsblatt ist. Aber auch für Schüler und Lehrer zusammen ist das toll. Aber es ist keine Schülerzeitung. Es ist nicht von Schülern selbst initiiert. Es gibt eine Gruppe, die sich damit befasst, aber die hat das nie so richtig hingekriegt, das ganze auf die Beine zu stellen. Aber die ist gerade mit der <Schulzeitung> in großer Konkurrenz. Die ist umsonst. Die wird umsonst gedruckt. Die ist schon richtig klasse. Die SV, also, wir haben da so unsere eigene Seite, dass ist immer so Standard, dass wir die Artikel von unseren Projekten und Aktionen darin <haben> (R.H.: In dieser <Schulzeitung>?). Ja. Da sind wir immer abgedruckt.

R.H.: Und deswegen haben Sie keine eigene Schülerzeitung?

Schüler 1 RLP: Da ist auch eigentlich alles abgedeckt. Es wäre natürlich schön und wir wollen auch daran arbeiten, dass Schüler mehr mitarbeiten bei <der Schulzeitung>. Aber eine eigene Schülerzeitung, dass ist gar nicht notwendig. Weil alle Themen schon von dieser <Schulzeitung>, die wirklich gut ist, schon abgedeckt werden.“ (Paragrafen 65 bis 70, Schüler 1, Rheinland-Pfalz, 15.5.2007)

Auch wenn Schülerinnen und Schüler derzeit kein Interesse an einer Schülerzeitung oder ähnlichen Medien besitzen, ist für die Engagementförderung zu fordern, dass Schüler einen eigenen Bereich der Meinungsäußerung erhalten – und auch ausüben. *Vielleicht* ist dies eine Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler sich intensiver mit der Schule und dem Schulleben befassen und identifizieren. *Vielleicht* ist es dann auch nicht mehr notwendig, in diversen Internet-Foren über die eigene Schule ungerechtfertigte Äußerungen zu machen und „Dampf abzulassen“.

Eine Beteiligung an einer „Lehrerzeitung“ genügt nicht. Dieser Zugang ist höchst selektiv und nicht für alle Schülerinnen und Schüler möglich. Mitteilungsblätter der Schulleitungen sind keine herausgehobenen Orte der Schülerpartizipation.

3.3.3.3 Zwischenresümee

Das Verhältnis von „Leistungsrolle“ und „Publikumsrolle“ ändert sich auch mit Einführung des Internets und einer Homepage in der Schule. Anhand der Debatte über die Modernisierung der Verwaltung durch das Internet kann für die Organisation Schule gelernt werden. Die Veränderung der Kommunikationen geschieht dadurch, dass das Internet neue Instrumente bereitstellt:

„Die Informationstechnik kann dabei als ‚Katalysator‘ für Modernisierungstrends in der öffentlichen Verwaltung wirken, sie entfaltet aber keine ‚automatischen‘ Wirkungen. Die Potenziale von IuK-Technik kommen nur zur Wirkung, wenn sie in entsprechende organisationale Strategien eingebunden sind. (...) Eine wirksame Unterstützung durch Informations- und Kommunikationstechnik spielt gerade im Rahmen der neuen Steuerungskonzepte eine Schlüsselrolle.“
(Roland Wirth 2000, S. 390)

Gerade bei der Gestaltung der Homepage ist es weniger erforderlich, dass es asymmetrische Rollenmuster zwischen Lehrer und Schüler gibt – gerade, weil Schüler durchaus in Bezug auf die Technik versierter als Lehrer und Eltern sein können. Die Homepage-Gestaltung kann als Herausforderung für eine gemeinsame Gestaltung der Schulgemeinde verstanden werden. Gleichzeitig modernisiert sich die Schule und öffnet sich nach innen und außen.⁸²

⁸² Die hier angeschnittene Thematik wird im Kapitel 4.7 weiter ausgeführt.

4 Zusammenfassung der Ergebnisse

4.1 Modernisierung als Erhöhung der Selbststeuerung

Die Öffnung der Schulen nach innen und außen modernisiert das Schulsystem nachhaltig. Grundlegend dafür ist die Einführung der offenen Ganztagschule, die eine völlig neue Selbststeuerung erforderlich macht (und zugleich ermöglicht hat).

Neue Perspektiven für die Erhöhung der Selbststeuerung ergaben sich an den von mir untersuchten Schulen. Die selbstgesteuerte Schule, die Kontakt zur Umwelt aufnimmt, erfährt, dass die Umwelt auf sie zurückwirkt. Ein typisches Beispiel hierfür sind die Kooperationen mit Vereinen. Wenn ein Verein mit einer Schule kooperiert, bringt er auch seine Interessen ein, sei es, dass Schülerinnen und Schüler als Mitglieder gewonnen werden oder dass die (neuen) Zielsetzungen des Vereins – Beispiel Handball-Meisterschaft⁸³ – in der Schule Platz greifen und das Programm der Schule verändern. Nach einer Zeit der Irritation, die durchaus gewollt ist und die nicht zuletzt darin begründet liegt, dass zwei unterschiedliche „Handlungsrationalitäten“ aufeinandertreffen, ist eine Annäherung festzustellen, die beide Partner zu neuen Zielen führt und sie von der Kooperation profitieren lässt.

Ein weiteres Ziel kann die Förderung des gesellschaftlichen Engagements sein, das durch Kooperationen initialisiert wird. So werden zivilgesellschaftliche Engagementfelder von den Schülern erfahren. Sie können Kriterien entwickeln und selbst beurteilen, ob sie sich später in einem solchen zivilgesellschaftlichen Feld engagieren wollen. Diese Möglichkeiten erfahren Schülerinnen und Schüler in einer modernen Schule, die sich nach außen zur Zivilgesellschaft öffnet. Und zugleich werden die Selbststeuerungsnotwendigkeit und damit auch die Selbststeuerungsfähigkeit der Schulen durch Kooperationen mit außerschulischen Partnern erhöht.

Eine moderne selbstgesteuerte Schule öffnet sich nicht nur nach außen, sondern auch nach innen. Jenseits des Unterrichts ist es möglich,

⁸³ Siehe hierzu Kapitel 3.2.1.1.

dass die Rollenasymmetrie zwischen Lehrern und Schülern aufgehoben wird und auch Schüler in der „Verantwortungsrolle“ symmetrische Beziehungen aufbauen. So steuern Schülerinnen und Schüler eine Schule mit, wenn sie für das Schulleben Verantwortung übernehmen. Ebenso können Eltern zur Selbststeuerung der Schule beitragen. Eine moderne Schule ermöglicht es ihnen, Engagement auszuüben und stellt „Gelegenheitsstrukturen“ bereit. Gerade in der Ganztagschule ist dies künftig noch wesentlich umfangreicher möglich; hier ist ein großes Potenzial für die Selbststeuerung vorhanden.

Ziel einer modernen selbstgesteuerten Schule kann die demokratische Schulentwicklung sein, die über erweiterte Steuerungsgruppen die Schüler, Eltern, Lehrer, das sonstige pädagogische Personal und die Vereine aus dem Umfeld einbezieht. So kann die Schule demokratisches und bürgerschaftliches Zentrum im lokalen Umfeld sein.

4.2 Relevante Rahmenbedingungen für den Grad der Modernisierung von Schule

In Rheinland-Pfalz wird die selbstgesteuerte Schule mit der weniger starken Governance (politischer Steuerung) durch Landesbehörden verbunden, da die enge Verzahnung zwischen gesellschaftlichen Vereinen und Verbänden sowie der Schule nun aufgrund sehr gut ausformulierter Kooperationsvereinbarungen funktionieren kann (siehe hierzu Anm. 39). In diesem Rahmen entscheidet die Schule vor Ort, wie, wann und mit wem sie kooperiert und steuert selbst die hieraus resultierenden Prozesse, seien es Konferenzen oder Fortbildungen für außerschulische Mitarbeiter oder sonstige Erfordernisse, die die Veränderungen der offenen Ganztagschule implizieren.

Ausschlaggebend für die Entwicklung in Rheinland-Pfalz war, dass vor dem so genannten PISA-Schock die politischen Entscheidungen zur Ganztagschule gefallen sind. Die neue Governance im Bereich Schule war vor allem mit Blick auf familienpolitische und frauenpolitische Zielsetzungen entwickelt worden. Das Schulsystem wurde modernisiert, da die moderne Gesellschaft die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für

beide Geschlechter forderte. Die Entscheidung zur Ganztagsschule war von diesen Gesichtspunkten genauso getragen wie die Hoffnung auf eine bessere Schule (siehe u. a. Kapitel 3.1.1). Schulpolitik und Familienpolitik ergänzten sich und als 2004 die Finanzierung der Ganztagsschulen durch Mittel der Bundesregierung (Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ - IZBB) in Aussicht gestellt wurde, war in Rheinland-Pfalz schon politisch entschieden, den Weg der Ganztagsschulen zu gehen und entsprechend die Möglichkeiten zu nutzen.

Die Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements war nicht die vornehmste Zielsetzung der Schulpolitik in Rheinland-Pfalz. Doch aufgrund des ländlichen Charakters dieses Bundeslandes sind Organisationen des bürgerschaftlichen Engagements – auch in ihrer zum Teil recht traditionellen Ausprägung – ausreichend vorhanden und deshalb einbezogen worden. So konnten mit den Organisationen des bürgerschaftlichen Engagements ausgefeilte Kooperationsvereinbarungen getroffen werden (s. o.), und die Voraussetzungen, unter denen die pädagogischen Fachkräfte des Dritten Sektors in die Schulen gingen, wurden geklärt. Zudem sind die Angebote des Ganztags in Rheinland-Pfalz kostenfrei bis auf das Mittagessen.

Rheinland-Pfalz schuf weiterhin die Möglichkeit zur kostenlosen Fortbildung für diese Fachkräfte. Die Schulen selbst entscheiden, in welchem Maße sie dieses sonstige pädagogische Fachpersonal für die Ganztagsschule einbeziehen. Unter der Hand ist es eine Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements, weil die Vertreter dieser Organisationen, sei es aus Sportvereinen oder Umweltverbänden, den Kindern und Jugendlichen die gesellschaftliche Relevanz dieses Sektors aufzeigen und zudem auch für ein Engagement in diesen Organisationen werben können. Es stellt sich hier die Frage, ob durch die Zusammenarbeit mit der Schule die Vereine neue Impulse erhalten und sich modernisieren, d. h. neue Angebote für Jugendliche machen und mehr Jugendliche rekrutieren können.

Rheinland-Pfalz hat einen wesentlich stärkeren Bezug zur schulischen Öffnung nach innen. Im Schulgesetz ist verankert, dass Kinder bereits in der Grundschule Klassensprecher werden dürfen. Zudem gilt die Drittel-Parität zwischen Eltern, Schülern und Lehrern im

Schulausschuss, der das Gremium der Zusammenarbeit in der Schule darstellt. Darüber hinaus hat sich im Laufe der letzten Jahre ein starker demokratie-pädagogischer Ansatz herausgebildet. Rheinland-Pfalz hat die Ergebnisse des Projektes „Demokratie lernen und leben“ in vielen Facetten umgesetzt – sei es in einem Handbuch oder in einem jährlich stattfindenden „Demokratietag“.⁸⁴ Der Klassenrat, das basisdemokratische Element, um Schülerinnen und Schülern Verantwortungsrollen zu übertragen, wird in zahlreichen Schulen umgesetzt. Eine rheinland-pfälzische Schule, die den Klassenrat praktiziert, war auch Gegenstand dieser Untersuchung.

Die Governance in der Schulpolitik Nordrhein-Westfalens hat sich völlig anders entwickelt. Seit 1988 wird in den Behörden und Gremien der Schulpolitik über die Öffnung der Schule diskutiert. 1995 entwickelte der Bericht der Bildungskommission einen Schub für die tatsächliche Öffnung der Schulen und das Programm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (GÖS) wurde im Anschluss aufgelegt. Auf die Erfahrungen von GÖS konnte zurückgegriffen werden, als der Ausbau der Ganztagschulen nach dem PISA-Schock und mit Hilfe der Mittel der Bundesregierung begonnen wurde. Der Dezentralität der Personalpolitik in den jeweiligen Bezirksregierungen ist es geschuldet, dass weniger Kooperationsvereinbarungen auf Landesebene formuliert wurden (siehe Anm. 46).

Die erhöhten Anforderungen an eine Selbststeuerung sind auch in Nordrhein-Westfalen anzutreffen, wo die Grundschule zunehmend als offene Ganztagschule vorhanden ist. Dabei wird die Kooperation mit den verschiedensten gesellschaftlichen Gruppen in Nordrhein-Westfalen noch nicht in dem Maße gepflegt und gesucht wie im Nachbarland Rheinland-Pfalz. Erst seit dem Jahre 2009 stellt das Land Nordrhein-Westfalen Mittel bereit, damit Fachkräfte anderer Professionen systematisch in den Schulen tätig sein können.⁸⁵ In Nordrhein-Westfalen

⁸⁴ Vgl. Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Demokratie lernen und leben, Praxis-Materialien Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach 2007.

⁸⁵ Dies wird ermöglicht durch das Programm „Geld oder Stelle“. In diesem Rahmen legen die Schulträger den für sie zuständigen Bezirksregierungen zum 30.12. des Vorjahres des jeweiligen Schuljahres ihre Anträge vor. Im Schuljahr 2008/2009 galt jedoch bereits ein früherer Antragstermin und die Anträge mussten zum 31.10.2008 vorliegen,

werden von den Eltern Beiträge bis zu einer Höhe von 150,- Euro pro Monat pro Kind für die Ganztagschule erhoben; eine soziale Staffelung ist möglich.

Der Anspruch der erhöhten Selbststeuerung entspringt in Nordrhein-Westfalen dem umfangreichen Modellprojekt „Selbstständige Schule“. Einige Schulen sind in diesem Modellprojekt vorangegangen und haben ein größeres Maß an Eigenständigkeit unter wissenschaftlicher Begleitung erproben können. Inzwischen sind alle Schulen laut nordrhein-westfälischem Schulgesetz „eigenverantwortlich“, und sie werden nicht mehr mit Blick auf Personalfragen allein durch die Bezirksregierungen gesteuert. Stattdessen kann die Schule – wie in Rheinland-Pfalz bereits seit einiger Zeit der Fall – eigene Wege einschlagen und entscheiden, welches Personal – seien es Lehrer oder sonstiges pädagogisches Personal – sie in ihre Arbeit einbezieht. Wenn Schulleitungsgremien der Meinung sind, dass durch Einbeziehung von gesellschaftlichen Akteuren in die Schule hinein und durch Projekte, die gesellschaftliche Relevanz haben, besser das schulische Ziel erreicht werden kann, dann haben sie dazu die Möglichkeit.

damit der pünktliche Start des Programms zum 1.2.2009 und die Überführung des bisherigen Programms „Dreizehn Plus“ gesichert war.

Jede Schule ist verpflichtet, an Tagen mit verpflichtendem Nachmittagsunterricht eine Übermittagbetreuung für Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. Darüber hinaus soll sie – unter Berücksichtigung der Bedarfe der Schülerinnen und Schüler und Eltern – ergänzende außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote bereitstellen (z. B. ergänzende Arbeitsgemeinschaften, Förder- und Freizeitangebote, Bewegungs- oder Kulturangebote).

Im Vorfeld ist es erforderlich, dass sich Schulen und Schulträger möglichst frühzeitig miteinander über die Umsetzung verständigen. Dazu gehört auch, dass ggf. bestehende Verträge (Trägerverträge, Arbeitsverträge) berücksichtigt werden. Es ist auch zu vereinbaren, wer die Mittelverwaltung konkret übernimmt, der Schulträger oder ein vom Schulträger im Einvernehmen mit der Schule beauftragter Dritter (z. B. Förderverein, Jugendhilfeträger, Sportverein). Für Ganztagsangebote können – soweit erforderlich – auch Elternbeiträge genommen werden.

Die Schulkonferenz entscheidet – auch unter Beteiligung außerschulischer Partner – über das schuleigene Konzept zur Umsetzung von „Geld oder Stelle“, d. h. über Inhalte und Formen einer pädagogischen Übermittagbetreuung und von Ganztagsangeboten. Die Schulleitung entscheidet unter Berücksichtigung des Votums der Schulkonferenz über die Inanspruchnahme von Geld- und / oder Stellenanteilen.

Dies alles gilt auch für zukünftige gebundene Ganztagsgymnasien und Ganztagsrealschulen sowie für bestehende (z. B. erweiterte) Ganztagschulen im Aufbau. Diese Schulen erhalten anteilig Mittel aus „Geld oder Stelle“ für die Klassenstufen, die noch nicht im Ganztags sind. Darüber hinaus strebt die Landesregierung an, auch in gebundenen Ganztagschulen Verfahrensweisen nach dem Modell des Programms „Geld oder Stelle“ zu entwickeln (vgl. www.bildungsportal.nrw.de, 7.1.2009).

Für die Öffnung nach innen gibt es in Nordrhein-Westfalen keine neuen Ansätze. Die Drittel-Parität (Schüler-Eltern-Lehrer) wurde 2005 sehr schnell nach der Bildung einer neuen Landesregierung und einer nur sehr kurzen Einführung des Gesetzes wieder verworfen. Die aktuelle Debatte dreht sich nicht um Partizipation, sondern um Werte. Inwiefern diese Diskussion auch einen demokratiepädagogischen Ansatz nach sich ziehen kann, wird die Zukunft zeigen.

Ein einzelner bewährter Ansatz zur Übernahme von Verantwortungsrollen wird nun auch in Nordrhein-Westfalen umgesetzt. Flächendeckend können weiterführende Schulen Service Learning-Projekte umsetzen, und sie werden dabei finanziell und organisatorisch unterstützt.⁸⁶ Dies wird sicher die Schule als Ort des bürgerschaftlichen Engagements stärken. Diese Projekte sollen im Rahmen des Unterrichts stattfinden.

Wenn man die Governance der beiden hier untersuchten Bundesländer anhand des Kriteriums der gesellschaftlichen Modernisierung und einer daraus folgenden modernen Schulpolitik beurteilt, dann hat Rheinland-Pfalz früher und umfassender einen Modernisierungspfad beschritten. Die Schulpolitik beider Bundesländer hat auf den gesellschaftlichen Wandel v. a. mit dem Ausbau zu Ganztagschulen reagiert. Allerdings sind diese Erkenntnisse nicht nur auf die von mir durchgeführten Interviews in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen zurückzuführen, sondern auf die gesamten Rahmenbedingungen und deren dynamische Entwicklung in den letzten Jahren.

Für die von mir durchgeführten Interviews wurde zunächst angenommen, dass aus dem „landestypischen“ Kontext der Gespräche mit Lehrern, Schülern, Eltern, Schulleitern und sonstigem pädagogischen Personal relevante Unterschiede resultierten. Demnach hätten in Rheinland-Pfalz bereits in den Interviews eindeutige Bezüge zur fortgeschrittenen Öffnung nach innen und außen vorhanden sein können. Das war aber nicht in diesem Ausmaße der Fall. Mindestens ebenso relevant, wenn nicht hier und da relevanter, erscheint die über Grenzen

⁸⁶ Vgl. www.bildungsportal-nrw.de.

von Bundesländern hinweg übereinstimmende Einschätzung der Rolle im Hinblick auf die Schulform. So führten beispielsweise beide Lehrer an Hauptschulen in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen aus, dass die Einbeziehung von Eltern sehr schwierig sei (vgl. Paragraphen 110 bis 111, Lehrer 2, Rheinland-Pfalz, 14.5.2007, und Paragraf 29, Lehrer 2, Nordrhein-Westfalen, 24.4.2007). Ganz anders dagegen die Lehrer an Gymnasien und Realschulen; diese sahen große Chancen, Eltern in der Frage beispielsweise der Berufs(aus)bildung in der Schule mitarbeiten zu lassen. Dabei konnten sich die Lehrer auch vorstellen, die Eltern punktuell in den Unterricht mit einzubeziehen (vgl. Paragraphen 84 bis 95, Lehrer 4, Nordrhein-Westfalen, 30.5.2007, und Paragraphen 98 bis 101, Lehrer 3, Rheinland-Pfalz, 11.6.2007). Auch in beiden Gesamtschulen wurde von den Lehrern eine Professionsrolle eingenommen, die Elternmitarbeit begrüßte und nicht grundsätzlich den Unterricht als Grenze markierte. Leichter konnte man sich die Mitarbeit aber in den Arbeitsgemeinschaften vorstellen (vgl. Paragraphen 78 bis 81, Lehrer 1, Nordrhein-Westfalen, 21.5.2007, und Paragraf 147, Lehrer 1, Rheinland-Pfalz, 15.5.2007).

Systemtheoretisch haben diese Erkenntnisse eine Logik. So differenziert sich nach Niklas Luhmann und Dirk Baecker das Erziehungssystem tatsächlich auf der Ebene der Interaktion aus und damit in der Schulklasse sowie in der Organisation Schule (vgl. Dirk Baecker 2007a, S. 306f.). Es gibt ein Verhältnis zum Staat, aber das Erziehungssystem als solches hat sein eigenes Medium, sein Programm und seinen eigenen Code. In dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass die von Baecker geforderte eigene neue Organisationsform in Teilen schon durch die Ganztagschule und neuen Ansätze der Öffnung nach außen und innen realisiert werden (vgl. ebd.). Ergänzend sei hinzugefügt, dass eine aktuelle Studie zu dem Schluss kommt, dass nicht die Mikro- oder die Makroebene für eine Untersuchung des informellen Lernens bürgerschaftlichen Engagements relevant ist, sondern die Mesoebene – also die Schulebene (Hermann Josef Abs / Heiko Breit / Annette Huppert / Anne Schmidt / Stefan Müller-Mathis 2009, S. 191).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine Studie der Freudenberg Stiftung, die den Schwerpunkt auf die demokratiepädagogische Um-

setzung im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland legt und dabei Bildungsstandards, Rahmenlehrpläne, Bildungsberichterstattung und die Referenzrahmen zur Schulqualität untersucht. Insbesondere die Referenzrahmen zur Schulqualität könnten zivilgesellschaftliche Bezüge aufweisen – aber: „Demokratie-Erziehung ist in keinem der untersuchten Referenzrahmen als ein eigenes Handlungsfeld definiert.“ (Ines Fögen / Tobias Diemer / Wolfgang Edelstein 2009, S. 37)

Allerdings ist auch in dieser Untersuchung Rheinland-Pfalz herausgehoben, wenn es um die Beteiligungskultur in der Schule geht. Der Orientierungsrahmen Schulqualität für Rheinland-Pfalz weise im Sinne der Demokratiepädagogik die umfassendste Möglichkeit aus, Demokratiekompetenzen zu erwerben, und zwar auf der Ebene des Schullebens und des Unterrichtes:

„Zudem beschreibt <der Orientierungsrahmen Schulqualität für Rheinland-Pfalz> neben den Mitbestimmungsstrukturen auf der Ebene der Gremien auch die Ebene der informellen Beteiligung und macht auf diese Weise als einziger der untersuchten Referenzrahmen formale und informelle Beteiligungsformen als zusammengehörende Elemente einer umfassenden Beteiligungskultur sichtbar.“ (Ebd., S. 45)

Gerade die informellen Beteiligungsformen sind für die Ermöglichung von Verantwortungsrollen im Sinne des bürgerschaftlichen Engagements relevant. Bilanzierend ist festzustellen, dass nicht allein die schulpolitischen Rahmenbedingungen und gesetzlichen Regelungen das tatsächliche Rollenverständnis prägen. Wenn es darum geht, dass Verantwortungsrollen für Schüler und Eltern ermöglicht werden sollen, dann ist dies in erster Linie vom Professionsverständnis des Lehrers abhängig und dieses hängt wiederum auch von der jeweiligen Schulform ab. Gelegenheitsstrukturen lassen sich allerdings in jeder Schule entwickeln, so dass von allen Akteuren Verantwortungsrollen übernommen werden können. Die dominante Rolle – die Lehrerrolle – muss die weniger dominante Rolle – die Verantwortungsrolle – ermöglichen.

4.3 Lehrer ermöglichen bürgerschaftliches Engagement

Schule ist ein Ermöglichungsraum für Engagement. Und Schule unterscheidet sich von der gesellschaftlichen Sphäre dadurch, dass sie – wie oben beschrieben – ein staatliches System ist. Zudem werden von Schule „alle“ erfasst, d. h. über die Schulpflicht alle Kinder aller Schichten.

Die in der Gesellschaft verankerten Vereine und Verbände sind stattdessen nicht zur Gänze ein Spiegelbild der Gesellschaft. Hier findet sich eher eine Mittelschichtorientierung als in der alle(s) umfassenden Schulorganisation. In Vereinen und Verbänden gelten somit andere Bedingungen (als in Schulen), um sich zu engagieren. Besser ausgebildete Mitglieder haben größere Chancen in verantwortungsvolle Positionen zu gelangen. Hieraus resultiert der Umstand, dass Engagement in Vereins- und Verbandszusammenhängen vom Bildungsstand abhängig ist.

Betrachtet man jene Jugendverbände, die im Deutschen Bundesjugendring organisiert sind, so trifft man auf eine große Anzahl ehrenamtlicher Mitglieder. Das gilt auch für die großen Wohlfahrtsverbände wie Caritas, AWO oder Arbeiter-Samariterbund, bei denen – auch wenn der hauptamtliche Stamm in den vergangenen Jahrzehnten deutlich gestiegen ist – die ehrenamtliche Mitarbeit die Regel ist. Es gibt ausführliche Forschungen über die Entstehung der Verbände und dem Verhältnis zwischen Ehrenamtlichen und Hauptamtlichen. Sie alle beschreiben, dass zu Beginn ihrer Entstehung Ehrenamtliche die Verbände initiierten und dann eine Welle der Professionalisierung in den 1970er Jahren zu vielen beruflichen und damit hauptamtlichen Mitarbeitern führe. Diesen Prozess möchte ich kennzeichnen mit der Formel „Ehrenamt ermöglicht Hauptamt“ (vgl. ausführlich u. a. Eugen Baldas / Christopher Bangert 2008; Michael Stricker 2006; Andreas Kampmann-Grünwald 2004; Karin Beher / Reinhard Liebig / Thomas Rauschenbach 1998; Teresa Bock / Louis Lowy / Monika Pankoke 1980). Sei es, dass innerhalb der Wohlfahrtsverbände ehrenamtliche Vorstände gewählt werden, die das hauptamtliche Personal einstellen,

oder dass allein die Anzahl der Ehrenamtlichen die der Hauptamtlichen weit übersteigt – immer spielt das Ehrenamt eine zentrale Rolle. Vor diesem Hintergrund werben die Hauptamtlichen beständig neue Mitglieder, um ihre Arbeitsplätze zu sichern und die Verbandsziele zu erreichen.

Das Verhältnis von Ehrenamtlichen zu Hauptamtlichen war stets eine zentrale Frage, der in wissenschaftlichen Untersuchungen nachgegangen wurde. Die ausführlichen Debatten in den Jugend- und Wohlfahrtsverbänden könnten für die Schulentwicklung fruchtbar gemacht werden, wenn z. B. festgestellt wird: „Sogenannte ‚persönliche Probleme‘ in der Arbeit liegen im allgemeinen weniger in den ‚Personen an sich‘, sondern sind oft verursacht durch Probleme der Organisations- und Rollenstruktur.“ (Teresa Bock / Louis Lowy / Monika Pankoke 1980, S. 120)

Es wird beklagt, dass der Informationsfluss zwischen beiden Gruppen nicht funktioniere, dass die Ehrenamtlichen über keine genaue Arbeitsplatzbeschreibung verfügten, in den Arbeitsverträgen und Dienst-anweisungen der Hauptamtlichen kein Verweis auf die Zuständigkeit für Ehrenamtliche zu finden sei, dass in der Ausbildung nicht auf die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen eingegangen werde, dass die Grenzen ehrenamtlichen Engagements nicht gesehen würden, diese gelegentlich überfordert seien und deswegen die ehrenamtliche Tätigkeit aufgäben (vgl. ebd.). Und bereits 1980 gab es gute Vorschläge für die Rollenausübung der hauptamtlichen und ehrenamtlichen Mitarbeiter, um deren Zusammenarbeit zu verbessern. Insbesondere der Inklusionsanspruch des Wohlfahrtsverbands Caritas sei erwähnt: „Menschen aus allen Schichten sollen die Möglichkeiten freitätigen Engagements bewusst gemacht und auch konkret eröffnet werden. Der durch diese Arbeit erzielte Bildungseffekt ist nicht zu unterschätzen.“ (Ebd., S. 139)

Die Rolleninhaber in der Schule unterscheiden sich grundsätzlich von den Rolleninhabern der großen Wohlfahrtsverbände. Gleichwohl ist die bewusste Wahrnehmung der Rollen in der Schule im Zusammenspiel von Lehrerrolle und Verantwortungsrolle von Schülern und Eltern von großer Bedeutung.

In der Schule sind die Hauptamtlichen die Lehrerschaft, die Schulleiter, das sonstige pädagogische Personal und das nicht-pädagogische Personal wie Mitarbeiter im Schulsekretariat und Hausmeister. Von diesen Beteiligten und deren Vorgehen sind – so konnte ich bei der Analyse der Abläufe in den Schulen feststellen – die Engagementmöglichkeiten für Schüler (und auch für Eltern) abhängig. Dies ist ein institutionelles Arrangement, das im Gegensatz zu den Bedingungen innerhalb des Dritten Sektors steht. In der Schule lautet deshalb die entsprechende Formel: „Hauptamt ermöglicht Ehrenamt“. So ist jedes Engagement in der Schule darauf angewiesen, dass das hauptamtliche Personal es sowohl zulässt als auch ideell und praktisch unterstützt.

Dies beginnt bereits bei der Schülervertretung (SV). In allen Bundesländern gibt es so genannte „Verbindungslehrer“ oder „Vertrauenslehrer“, die speziell für die Mitarbeit in der SV zuständig sind. Es ist gesetzlich geregelt, dass diese Lehrer einige Stunden für diese Tätigkeit zur Unterstützung der SV zugewiesen bekommen; diese Hauptamtlichen unterliegen auch einer demokratischen Wahl. Sie bereiten mit den Schülerinnen und Schülern die Sitzungen der SV vor. Sie organisieren häufig die Wahl der Schülersprecher. Sie unterstützen die Aktivitäten der SV mit Rat und Tat. Hier hat der Gesetzgeber schon früh die Notwendigkeit gesehen, dass die Schülervertretung nur funktionieren kann, wenn sie auch Unterstützung aus der hauptamtlichen Struktur der Schule heraus erfährt (vgl. Schulgesetz Nordrhein-Westfalen 2005, Schulgesetz Rheinland-Pfalz 2004). Viele Aktionen von Schülerinnen und Schülern an den Schulen wären ohne die so genannten Verbindungslehrer nicht denkbar.

Engagement und Verantwortung können sehr früh eingeübt werden – und Lehrer können dabei eine zentrale Rolle spielen. In der Grundschule sind die Klassenlehrer die neuen Bezugspersonen. Sie leiten die Schüler an, und sie können sie zugleich zu mehr Selbständigkeit ermuntern. Sie versuchen ebenfalls zu vermitteln, wie größere Kinder kleineren helfen können. Das hauptamtliche Personal kann die Schüler dazu motivieren, kleine „Verantwortungsrollen“ zu übernehmen, in die sie dann mit der Zeit hineinwachsen können. Es hängt auch sehr stark

von den persönlichen Schwerpunkten der Lehrer ab, welche Engagementmöglichkeiten sie ihren Schülern bieten – und zutrauen. Lehrer müssten für die Entfaltung der Schule als Engagementraum in der Lehreraus- und -fortbildung ein Rollenbild von sich als Ermöglicher von Engagement entwerfen (können). Hier liegt ebenfalls ein großes Potenzial.

4.4 Schule als Ermöglicherungsraum für Kinder und Jugendliche aller Bildungsschichten

Auch wenn Forschungsergebnisse zeigen, dass außerschulisches gesellschaftliches Engagement eng an den Bildungsstand gekoppelt ist, so zeigt sich in der Schule doch ein anderes Bild: Gerade lernschwache Schüler erweisen sich häufig als besonders hilfsbereit und engagiert, weil sie so die Anerkennung erlangen können, die ihnen im Unterricht fehlt. Vor allem Gelegenheitsstrukturen außerhalb des Unterrichts machen dies möglich.

An einem Beispiel soll dies konkretisiert werden: Engagement bei einer schulöffentlichen Feier benötigt zweifelsohne persönliche Ressourcen wie Rhetorik und Selbstpräsentation. Diese Ressourcen sind sicherlich weitgehend kognitiv und betreffen beispielsweise das Sprachvermögen. Darüber hinaus gibt es jedoch Engagementmöglichkeiten im Rahmen einer solchen Veranstaltung, die nicht in diesem Maße auf kognitive Kompetenzen setzen und so allen Schülerinnen und Schülern erhöhte Partizipationschancen bieten. Das können Gesangs- oder Tanzdarbietungen sein. Es kann das Gestalten von Bühnenbildern sein, es können ganze Theaterstücke sein. Gerade die kulturpädagogische Arbeit hat große Chancen, Freiräume zu erarbeiten und Gelegenheitsstrukturen für Partizipation „auf Augenhöhe“ zu bieten (vgl. dazu Henning van den Brink / Hermann Strasser 2008, S. 34ff.). Präsentationen sind eine weitere gute Möglichkeit, Engagement zu lernen. Kinder unterschiedlicher kognitiver Fähigkeiten werden ermutigt, sich auf ihre Art und Weise darzustellen. Arbeitsgemeinschaften könnten ebenfalls ein Ort sein, Verantwortungsrollen häufiger einzuüben – und so

vielleicht auch einmal als mäßiger Schüler bei der Abschlussfeier sich stärker einzubringen. Wenn diese Übungsfelder auch dazu geeignet sind, die Schullust zu stärken, ist dies ebenfalls positiv für das Schulklima.

Eine Beobachtung, die bereits im Projekt „Lernallianz im Ruhrgebiet“ gemacht worden ist, war, dass engagierte Klassensprecher und Schülersprecher nicht zwingend diejenigen waren, die gute Noten hatten oder kognitive Vorteile besaßen. Die Verantwortungsrolle Klassensprecher oder Schülersprecher ist eher unabhängig vom Bildungsstand, was die Schüler selbst auch so einschätzen und in mehreren Interviews mit konkreten Beispielen belegen konnten.

Diese Arbeit will den Begriff der „Verantwortungsrolle“ von Helmut Klages auf Kinder und Jugendliche übertragen. Der Begriff ist nicht nur für erwachsene Verantwortungsträger, wie Klages ihn angewendet hat, sinnvoll, sondern auch für Kinder und Jugendliche in schulischem und außerschulischem Engagement anwendbar. Vor allem der „Potenzialcharakter“ des Begriffs Verantwortungsrolle wurde deutlich. In die Verantwortungsrolle kann man eintreten und austreten und der kleine Mensch kann mit ihr größer werden.

Gerade Schülerinnen und Schüler, insbesondere schlechtere Schüler, die sich in der SV engagieren, benötigen Unterstützung, um ihre Fähigkeiten auszubauen. Durch das Amt kann man neue Kompetenzen „an sich“ entdecken. Management-Fähigkeiten fallen aber nicht vom Himmel, sondern müssen gelernt und ausgeübt werden. Die Schule und die Schülervertretung stellen ein ausgezeichnetes Feld dar, dies zu lernen und unter Beweis zu stellen. Das hängt nicht zwingend von kognitiven Fähigkeiten ab, sondern von Techniken der Selbst- und Fremdorganisation. Schule kann hier eine Ermöglichungsinstitution sein.

Die „Spaltung der Bürgergesellschaft“ (Eckart Pankoke) verläuft meines Erachtens nicht nur vertikal zwischen kleinen Kreisen steilen Engagements und Massenorganisationen, welche immer weniger klassisch Engagierte auf Dauer binden können. Es gibt zudem eine Spaltung auf der horizontalen Ebene, zwischen einem geschlossenen staatlichen System, nämlich Schule, in dem Engagement unter gleichen Bedingungen ermöglicht wird, und gesellschaftlichen Verbänden und Vereinen, die Engagierte (aus-) suchen und an sich binden.

Die Frage für die Zukunft lautet: Wie kann die Brücke zwischen Engagement in der Schule und Engagement in der Gesellschaft geschlagen werden? Wie kann sich das Engagement in der Schule von bildungsfernen Schichten auch innerhalb der Gesellschaft kontinuierlich weiterentwickeln? Dies ist eine um so dringlichere Fragestellung, weil die vorliegende Analyse belegt, dass Schülerinnen und Schüler, die nicht über herausragende kognitive Fähigkeiten verfügen, in der Schule engagiert sein können, sich aber in der Gesellschaft nicht weiter engagieren, was wiederum der Freiwilligensurvey für die Jahre 1999 bis 2004 nachweist.

Weitere Anknüpfungspunkte für die Engagementförderung in den Schulen liefern die Ganztagskonzepte. Nicht nur die Partizipation zu stärken, ist in diesem Rahmen das Gebot, sondern auch mit Kindern und Jugendlichen außerschulische Engagementfelder kennen zu lernen – dies könnte eine Strategie sein, die Verbindung zwischen Schule und Gesellschaft zu knüpfen. Zahlreiche Programme wie Service Learning und Civic Education liegen dazu bereits vor. Letztlich bleibt es den Schulen vorbehalten, ihre Organisation als Engagementraum zu gestalten, der Gelegenheitsstrukturen für „Verantwortungsrollen“ bereithält.⁸⁷ Hilfreich dazu kann die Einführung des „Klassenrates“ sein. Dieses Instrument der Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler an den Prozessen der Schulgestaltung ist in den letzten Jahren immer stärker etabliert worden. Der Klassenrat stellt sehr früh „Verantwortungsrollen“ bereit, seien es Klassenratsleiter, Protokollant, Zeit- oder Regelwächter. Diese Rollen sollen sehr häufig wechseln, so dass alle Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit haben, sich darin einzuüben. Der Klassenrat kann die gleichberechtigten Rollen zwischen Schülern und Lehrern im Rahmen der Gestaltung des Schullebens verdeutlichen. Einmal pro Woche für ca. 45 Minuten ist der Lehrer auch nur mit einer Stimme unter allen ausgestattet und ordnet sich in den Gesprächskreis ein. Auch wenn der Lehrer Coach des Prozesses ist, so zeigt er doch, dass es außerhalb

⁸⁷ Neue Programme haben sich in den vergangenen Jahren entwickelt, die Verantwortungsrollen im Unterricht und in außerunterrichtlichen Aktivitäten trainieren. Hier sei vor allem das Buddy-Programm genannt, das sich in den letzten Jahren in mehreren Bundesländern etablierte. In Nordrhein-Westfalen arbeitet das Programm v. a. über die Bezirksregierung Detmold für die Region Ostwestfalen-Lippe (vgl. www.buddy-ev.de).

des Unterrichts eine gleiche Augenhöhe mit den Schülerinnen und Schülern geben kann und geben soll. Der Rollenwechsel wird durch die Einführung des Klassenrates verdeutlicht und Schüler und Lehrer können diesen Prozess bewusst wahrnehmen (vgl. u. a. www.blk-demokratie.de).

Der Klassenrat kann viele Dinge erörtern, seien es organisatorische Fragen oder Konflikte mit Lehrern oder Mitschülern. Im und durch den Klassenrat können weitere demokratische Prozesse in der Schule organisiert werden, wie beispielsweise ein Stufenparlament oder ein Schulparlament. Der Klassenrat kann allen Beteiligten Zeit sparen, wenn nicht im Unterricht, sondern im Klassenrat die wichtigsten Dinge des Schullebens auf die Tagesordnung kommen. Zudem wird aktuell in Fachkreisen diskutiert, ob nicht alle Service Learning-Projekte am Klassenrat angebunden werden sollen, da dort die Selbstbestimmung und damit auch die Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern am größten sein kann.

4.5 Das Prinzip der Freiwilligkeit – bürgerschaftliches Engagement lernen

Allerdings bleibt auch bei der Einbindung von Vereinen und Verbänden innerhalb des Ganztagsbetriebs der Schulen noch ein relevanter Unterschied. Die Vereine und Jugendverbände haben freiwillige Mitglieder – in der Schule besteht Schulpflicht. Auch der Ganztagsbetrieb muss verbindlich festgelegt werden. Die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Ganztagschule bezieht sich in der nicht gebundenen Form – die die Mehrheit der Ganztagschulen ausmacht – auf die Auswahl der Angebote. Die Schülerinnen und Schüler melden sich nicht immer nur freiwillig. Ausschlaggebender ist der Wille der Eltern, die ihre Kinder zur Ganztagschule anmelden. So sind die Freiwilligkeit und somit auch die eigene Engagemententscheidung erheblich eingeschränkt. Die Angebote existieren im Rahmen des offiziellen Schulbetriebs. Das heißt Schulordnung und Schulgesetz gelten in diesen Räumlichkeiten wie am Vormittag. Es bleibt trotz der Auswahl ein „vermachteter“ Raum, der Angebote zur freiwilligen Mitarbeit bereitstellt.

Die außerschulische Jugendarbeit lebt von der Attraktivität ihrer Angebote – genauso wie die Angebote der Ganztagschule. Der Unterschied liegt in der Freiwilligkeit des Engagements in der Jugendarbeit. Hier werden den Jugendlichen Verantwortungsrollen angeboten, die sie so lange und so gut ausüben können, wie sie wollen und in ihrem Verband eine Unterstützung haben. Hier gilt auch das Prinzip der Selbstbestimmung in personaler und finanzieller Hinsicht. Auch für die „ordentliche“ Abwicklung der Projekte der Jugendarbeit sind mehrheitlich ehrenamtliche Jugendliche und nicht hauptamtliche Sozialpädagogen zuständig. Sozialpädagogen leiten maximal zur Projektgestaltung an und bilden Jugendleiter aus:

„In Jugendverbänden schließen sich junge Menschen auf freiwilliger Basis zusammen. Die komplett selbst organisierte Arbeit der Jugendverbände basiert auf dem Prinzip der Freiwilligkeit und Ehrenamtlichkeit. Auch in Ganztagsangeboten einer Ganztagschule sollte für Schüler / -innen die Möglichkeit bestehen, Ganztagsangebote auszuwählen und wechseln zu können. Ist Freiwilligkeit möglich, ist auch die Motivation und Freude daran, etwas zu tun, größer.“
(Andreas Blum 2006, S. 23)

In der aktuellen Debatte um Ganztagschule und Schulentwicklung wird dieses Prinzip m. E. zu wenig geschätzt. In diesem Zusammenhang ist auch auf die jahrzehntelange Erfahrung der außerschulischen Bildungsarbeit für Jugendliche zu verweisen. Hier konnten und können Jugendliche tatsächliche Verantwortungsrollen übernehmen, ohne im Schonraum Schule zu sein. Es ist aber davon auszugehen, dass die intrinsische Motivation für Engagement in einer Institution wächst, die auf Freiwilligkeit aufbaut. Erst diese Institution ist eine Ermöglichungsinstitution für Engagement. Eine verordnete außerschulische Jugendarbeitserfahrung im Rahmen von Schulpflicht für alle wird vermutlich nicht die gleichen positiven Ergebnisse wie die auf Freiwilligkeit basierte Jugendarbeit erzielen.

Auch im Rahmen von Service Learning-Projekten wird immer wieder auf das Problem der Freiwilligkeit hingewiesen. Innerhalb des Projekts „Verantwortung lernen“ (www.verantwortunglernen.de) wurden beispielsweise zahlreiche positive Ziele durch die tatsächliche Verantwortungsübernahme von Schülerinnen und Schülern erreicht – sei es,

dass gesellschaftliche Probleme bewusster wahrgenommen werden, eine größere Selbstwirksamkeit zu verzeichnen ist oder soziale Kompetenzen erfolgreich umgesetzt werden. Gerade mit Blick auf das Heranführen an bürgerschaftliches Engagement war das Projekt „Verantwortung lernen“ ein großer Erfolg und den Jugendlichen konnte Orientierungswissen in diesem Sinne vermittelt werden. Die Wirkung wird in der Evaluationsstudie für die Entwicklung bürgerschaftlichen Engagements insgesamt positiv eingeschätzt. Allerdings bewerteten die Schüler das Wirkungsziel „Entwicklung von ‚Gespür‘ und ‚Sinn‘ für Demokratie“ im Vergleich zu den anderen Wirkungszielen in seiner Erreichbarkeit vergleichsweise gering. Insbesondere wird bei den möglichen Stärken und Schwächen sowie Vor- und Nachteilen der Schulprojekte festgestellt:

„Einige Schülerinnen und Schüler kritisierten beispielsweise, dass sie sich am Schulprojekt beteiligen mussten. Da aus der Sozialpsychologie bekannt ist, dass extrinsische Anreize (wie z. B. Noten) unter bestimmten Bedingungen die Motivation, sich zu engagieren, konterkarieren oder fördern können, sollte in Betracht gezogen werden, den Einsatz von Noten oder sonstigen Leistungsbewertungen in den Schulprojekten und deren Auswirkungen auf das bürgerschaftliche Engagement der Schülerinnen und Schüler zu prüfen.“ (Quelle: www.verantwortunglernen.de/download/endbericht.pdf - S. 34)

Gerade das Prinzip der Freiwilligkeit könnte im Rahmen von Service Learning verwirklicht werden, wenn man es an den selbst organisierten Klassenrat anbindet und Schülerinnen und Schüler stärker selbst bestimmen, für was und wie sie Verantwortung übernehmen wollen. Hier werden auch keine Noten erteilt.

Eine beschränkte Freiwilligkeit ist im Rahmen der Ganztagschule zu ermöglichen. Für die Ganztagschule hat die bereits mehrmals erwähnte StEG-Studie gezeigt, dass zwar ein hohes Maß an Fremdbestimmung im Nachmittagsbereich der Ganztagschulen anzutreffen sei, doch die repräsentativen Befragungen geben auch darüber Auskunft, dass die freien Träger der Jugendhilfe es vermögen, dass sie ihre Prinzipien wie beispielsweise ein hohes Maß an Partizipation und Mitsprache in die Angebote am Nachmittag integrieren können (vgl. ausführlich Bettina Arnoldt 2009, S. 76ff.).

Wenn die Ganztagschule auch ein Ergebnis der Modernisierung der Gesellschaft ist, so kann die Schule sich auch dadurch modernisieren, dass sie mehr freiwillige „Gelegenheitsstrukturen“ entwickelt, wie Wolfgang Edelstein es formuliert.

4.6 Veränderungen des Erziehungssystems

4.6.1 Durch eine andere Schule

Das Erziehungssystem der Bundesrepublik Deutschland hat sich nachhaltig ausdifferenziert und grundlegend verändert. War zu Beginn der Jahrtausendwende die Halbtagschule noch Standard, so überwiegt heute die offene Ganztagschule. Unterschiedliche Logiken prägen den Vormittag und den Nachmittag. Am Vormittag arbeitet das Erziehungssystem nach dem Code „besser / schlechter“, d. h. es wird für die außerschulische Karriere im Arbeitsleben und Wirtschaftssystem selektiert. Dies findet im Interaktionssystem Unterricht statt und die asymmetrischen Rollen Lehrer / Schüler werden hier deutlich. Neben der Selektion im klassischen Unterricht können Gelegenheitsstrukturen identifiziert werden, die Verantwortungsrollen für Schüler und Eltern möglich machen; dies gilt mehr für Ganztags- als für Halbtagschulen. Es muss also für das Geschehen jenseits des Unterrichts einen anderen Code als „besser / schlechter“ geben.

Im Nachmittagsbereich einer offenen Ganztagschule wird anders gearbeitet als am Vormittag. Häufig stehen der Vormittag und der Nachmittag unverbunden nebeneinander, so dass man auch vom „Bikini-Modell“ (Heinz Günter Holtappels / Eckhard Klieme / Thomas Rauschenbach / Ludwig Stecher 2007) spricht. Kennzeichen der außerunterrichtlichen Aktivitäten am Nachmittag sind neu entstehende Relationen zur Umwelt, die nachweislich das System in Gänge ausdifferenzieren und verändern. Diese können auch als „Lernallianzen“ begriffen werden, wobei das bürgerschaftliche Engagement Co-Produzent von Bildungsprozessen ist.

4.6.2 Durch andere Codes

Durch die Kooperation mit Vereinen und Verbänden gelangt eine andere Pädagogik in die Schule – die Sozialpädagogik. Es handelt sich um eine andere Handlungsrationaltät, die im System Schule wirkt:

„Das Verhältnis von Jugendhilfe, Jugendarbeit und Schule kann daher – wenn die bisherigen Analysen und Reflexionen bilanziert werden – nur auf der Grundlage ihrer deutlichen Differenzierung entfaltet werden. Diese Differenz wird in der gegenwärtigen Form der sozialen Institutionalisierung der Schule zusätzlich spannungsreich, weil die Schule in ihrer Außenbestimmung durch den Selektionscode noch keine genuin pädagogische Systembildung zum Abschluss gebracht hat. Sie ist damit eine Organisation, die in der umfassenden Inklusion gerade systematisch Exklusion aus Bildungsverläufen, Bildungsmöglichkeiten und Bildungsprozessen generiert. Sie wird damit zum Anderen der Sozialpädagogik – womit nicht gesagt werden soll, dass die Sozialpädagogik diese Probleme in ihrem eigenen Prozessieren nicht auch aufweist –, indem genau dieses Prozessieren die Sozialpädagogik auf den Plan ruft, um stellvertretende Inklusionsprozesse zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund ist in der gegenwärtigen Form jede Entdifferenzierung von schulischem und sozialpädagogischem Handeln im hohem Maße für unauflösbare, paradoxe Verstrickungen anfällig.“ (Werner Helsper 2001b, S. 39f.)

Helsper schlägt vor, den Selektionscode zu suspendieren, um eine wirkliche pädagogische Organisation zu ermöglichen. Dies bedeutet letztendlich die Abschaffung aller Bewertungen und Noten. Dieser Schritt kann ein Ziel sein, aber in der aktuellen Debatte der Schule nach PISA ist es unwahrscheinlich, dass das Schulsystem in Deutschland sich in diese Richtung entwickelt. Die theoretische Option von Kade, der den Code „vermittelbar / nicht-vermittelbar“ auch für die Kooperationsbeziehungen von Vereinen und Verbänden vorschlägt, ist eine Möglichkeit, den Code neu zu fassen. Dies enthebt die Gesellschaft – zumindest vorläufig – der vollständigen Schulreform. Der Ansatz von Kade ist am ehesten auf die offene Ganztagschule zu beziehen. Im Ganztagsbereich werden sowohl kognitive als auch soziale Fähigkeiten „vermittelt“; so kann der Code „vermittelbar / nicht-vermittelbar“ angewendet werden. Allerdings gilt im Vormittagsbereich der wesentlich strengere Code „besser / schlechter“. Er codiert die Selektion und nicht die Erziehung. Es stellt sich die Frage, ob der schwächere Code auch für

eine schwächere Organisation steht. Eine schwächere Organisation erfüllt in diesem Sinne nicht ihren Auftrag. Wenn nur nach dem Code „anwesend / nicht-anwesend“ oder „teilhaben / nicht teilhaben“ gesteuert wird, handelt es sich nicht mehr um eine pädagogisch starke Organisation, sondern lediglich um Betreuungsmaßnahmen.

In den Arbeitsgemeinschaften in den untersuchten Schulen fanden zahlreiche ungewöhnliche Vermittlungsleistungen statt. In einer Grundschule wurde Chinesisch angeboten, Schülerinnen und Schüler gingen zu außerschulischen Lernorten und erfuhren Neues in einem Seniorenheim. Das Schulleben wurde vielfältiger und das Vermittelte wurde nicht benotet und nicht bewertet. Die Kooperationen sind Orte, wo nicht selektiert wird und der Code „besser / schlechter“ nicht zur Anwendung kommt. Es stellt sich allerdings die Frage, wie lange die paradoxe Situation noch existiert, dass eine „Nicht-Schule“ im System Schule bleibt. Es bleiben auch weitere Fragen unbeantwortet: Wirken sich die Angebote der Kooperationen auf den Unterricht und die Bewertung des einzelnen Schülers aus? Sind Schülerinnen und Schüler, die in Kooperationsangeboten mitarbeiten, engagierter für die Belange der Schulgemeinschaft? Haben sie eine ausdifferenziertere Rolle als Schüler, da sie vielleicht in ihrem Engagement ernst(er) genommen werden? Führt die Mitarbeit in Kooperationsangeboten zu einem verstärkten Engagement der Schülerinnen und Schüler bei den Kooperationspartnern?

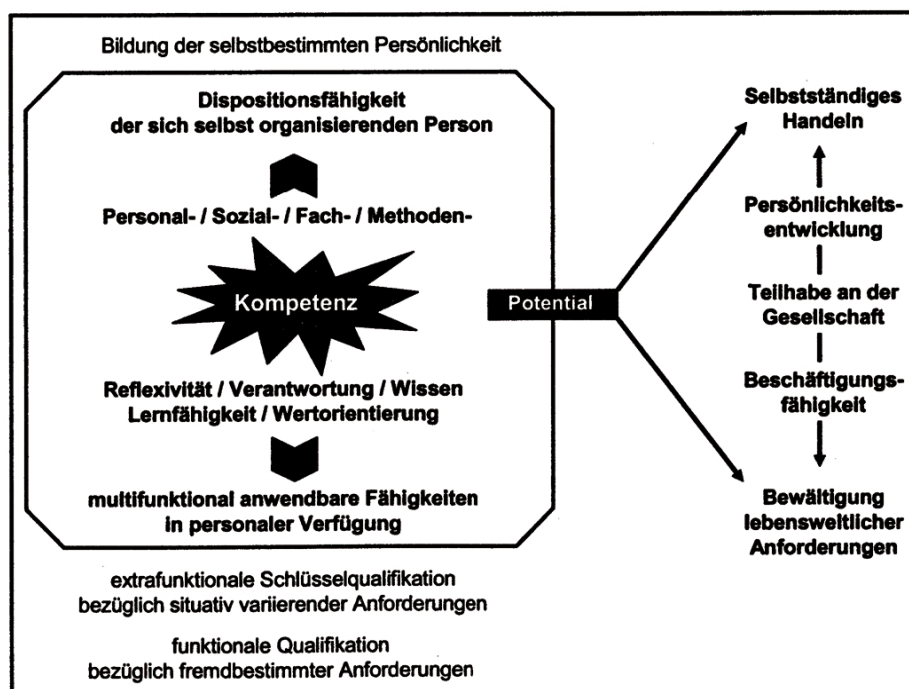
Der Vorschlag von Jochen Kade, anstelle des Codes „besser / schlechter“ den Code „vermittelbar / nicht-vermittelbar“ zu verwenden, geht in die richtige Richtung, da dieser Code schwächer als der reine Selektionscode ist. Der Positivwert „vermittelbar“ findet sich in den nicht-unterrichtlichen Angeboten und Aktivitäten der offenen Ganztagschule wieder. Auch richtet sich dieser Wert auf die Gesellschaft, da in diesen Angeboten Kompetenzen vermittelt werden, die gesellschaftlich benötigt werden. Hierzu gibt es eine ausführliche Diskussion von Wirtschaftsverbänden, die u. a. gerade die Schlüsselqualifikationen bei den Schulabgängern vermissen. Zu den Schlüsselqualifikationen gehören Kooperationsbereitschaft, Verantwortungsbereitschaft, Konfliktfähigkeit usw. (vgl. hierzu u. a. www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/akteure-vbe.html). Es ist davon

auszugehen, dass sowohl bei der Öffnung nach innen, also das Engagement der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Schule, als auch bei der Öffnung nach außen, also bei der Begegnung mit Akteuren des bürgerschaftlichen Engagements, diese Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern erworben werden.

Kompetenzen lassen sich dabei vom eigentlichen Bildungsbegriff wie folgt abgrenzen (siehe auch Abb. 3):

„Kompetenz grenzt sich von der Bildung der selbstbestimmten Persönlichkeit ab und definiert sich über die Dispositionsfähigkeit der sich selbst organisierenden Person. Die Dispositionsfähigkeit gründet auf Personal-, Sozial-, Fach- und Methodenkompetenzen, die Reflexivität, Verantwortung, Wissen, Lernfähigkeit und Wertorientierung implizieren. (...) Kompetenzen stellen letztlich Potenziale dar, um zwischen selbständigem Handeln und der Bewältigung lebensweltlichen Anforderungen vermitteln zu können, und zwar im Hinblick auf die Entwicklung der Persönlichkeit, die Teilhabe an der Gesellschaft und die Beschäftigungsfähigkeit.“ (Detlef Behrmann 2006, S. 44)

Abb. 3: Charakterisierungsmerkmale der Kompetenz



Quelle: Detlef Behrmann 2006, S. 45

Dies bedeutet, dass prinzipiell in diesen Angeboten „vermittelt“ wird und Kompetenzen erworben werden. Allerdings – und dies zeigt die Grenze

dieses Codes – werden die Schlüsselkompetenzen nicht überprüft. Das heißt, dass der Negativwert „nicht-vermittelbar“ nicht geprüft und respezifiziert wird. Diese Angebote finden also einfach statt und sind nicht Gegenstand von Noten, Bewertungen oder Beurteilungen.⁸⁸ Die von Wiebken Düx und anderen vorgelegte empirische Studie zu Kompetenzerwerb und informellem Lernen zeigt, dass insbesondere Engagierte diese Schlüsselkompetenzen erwerben können (vgl. Wiebken Düx / Gerald Prein / Erich Sass / Claus J. Tully 2008).

4.6.3 Durch andere Lehrkräfte

Das Erziehungssystem verändert sich ebenfalls nachhaltig, wenn Nicht-Lehrer an den Schulen mit Kindern arbeiten. Dabei ist der Abstimmungsbedarf zwischen Lehrern und Nicht-Lehrern hoch, wenn es eine gemeinsame Zielsetzung der Schule geben soll. Niklas Luhmann und in der Folge auch Thomas Brüsemeister haben auf die notwendige Professionalität in der Organisation Schule hingewiesen. Die Diskussion in meiner Arbeit zeigt, dass Schule auch multiprofessionell geführt werden kann. Es sind andere Professionen als Pädagogen, die auch im Erziehungssystem arbeiten und das System nachhaltig irritieren. Schüler unterscheiden zwischen Lehrer und Nicht-Lehrer. Nicht-Lehrer arbeiten in der Schule anders als Lehrer, weil sie nicht direkt die Codes „besser / schlechter“ bedienen. Sie versorgen Schülerinnen und Schüler erst einmal mit Zeit, d. h. mit Anwesenheit. In zweiter Linie vermitteln sie Kompetenzen, über die sie verfügen. Dies ist eine andere Professionalität und keine Unprofessionalität. Die andere Professionalität wird gewürdigt und geht in die Kommunikation mit Lehrern ein.

⁸⁸ Diese Bewertungen können in Kopfnoten einfließen, wie es in Nordrhein-Westfalen bis zum Schuljahr 2009 / 2010 geschah. Die tatsächliche Messbarkeit bleibt allerdings umstritten.

4.6.4 Probleme und Fragestellungen

Für das von Niklas Luhmann vorgeschlagene Medium „Lebenslauf“ ist der Code „besser / schlechter“ zutreffend. Gleichwohl kann auch der Code „vermittelbar / nicht-vermittelbar“ gelten (siehe Abschnitt 4.6.2).

Dirk Baecker hat 2006 ein neues Medium in die Diskussion um das Erziehungssystem eingeführt.⁸⁹ Er schlägt „Intelligenz“, ausgehend von Talcott Parsons, der dieses Medium analog zu Geld, Macht oder Recht verstand, vor.⁹⁰ Dirk Baecker diskutiert diesen Vorschlag, der für die Universität entwickelt wurde, kritisch im Hinblick auf Niklas Luhmanns Entwurf des Erziehungssystems. Vor allem die Rollenasymmetrie – Lehrer seien kompetenter als Schülerinnen und Schüler – könne ein Stück aufgehoben werden, wenn man dem Vorschlag „Intelligenz“ als Medium für das Erziehungssystem einführe:

„Als erstes ist festzuhalten, dass das Medium der Intelligenz die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die erzieherische Kommunikation von einer Verankerung in Rollenasymmetrien, also auch von einer entsprechenden Behauptung von Autorität (und Disziplin) abgelöst und stattdessen auf die *Motivationsstruktur* des Mediums selbst eingestellt werden kann, wie es Parsons und Luhmann, Ersterer nicht ohne Zögern, für die Gesellschaft insgesamt vermutet haben. Denn das Medium der Intelligenz kommt ohne jene strukturelle Beschreibung von Personen als entweder ‚Kind‘ oder ‚Erwachsene‘ aus und ist daher offen für ein taking-the-role-of-the-other, dessen jeweilige Ausprägung nicht an den asymmetrischen Rollenzuschreibungen, sondern an situativen Relevanzen sein Maß finden kann. Lehrer wie Schüler können sich intelligent verhalten. Und Lehrer wie Schüler können voneinander lernen.“ (Dirk Baecker 2007a, S. 284f.)

Eine solche Perspektive unterstützt die in der vorliegenden Arbeit vertretene Auffassung, dass die Rollensymmetrie vor allem in der Verantwortungsrolle als möglich anzusehen ist. Die Verantwortungsrolle der Schülerinnen und Schüler wird in der Schule ausgeübt und kann mit dem Lehrer auf Augenhöhe ausgeführt werden. Hierzu finden sich zahlreiche Beispiele, seien es beispielsweise Buslotsen oder die Schüler-Ver-

⁸⁹ Erstveröffentlichung in: Yvonne Ehrenspeck / Dieter Lenzen (Hrsg.), Beobachtungen des Erziehungssystems: Systemtheoretische Perspektiven. Wiesbaden 2006, S. 26-66. Hier zitiere ich aber nach Dirk Baecker: Wozu Gesellschaft?, Berlin 2007a.

⁹⁰ Talcott Parsons bezog den Begriff auf die amerikanische Universität, ohne ihn weiter zu vertiefen; vgl. Talcott Parsons: Die amerikanische Universität, Frankfurt am Main 1990, S. 100ff.

antwortlichen für die Homepage. Durch Verantwortung können Kompetenzen ge- und erlernt werden und dementsprechend gilt das Kommunikationsmedium „Intelligenz“ für diesen Vorgang.

Der Code im Medium „Intelligenz“ würde „Wissen / Nicht-Wissen“ (vgl. Dirk Baecker 2007a, S. 286) lauten. Dies ist wiederum auf den Kern des Schulgeschehens – den Unterricht – bezogen. Von daher bezieht der Code seine spezifische Logik. Es stellt sich in diesem Zusammenhang dasselbe Problem wie bei Jochen Kade, dass der Negativwert in der offenen Ganztagschule nicht respezifiziert wird. Es findet keine Prüfung über das „Nicht-Wissen“ statt.

Ein erster Ansatz für einen neuen Code in der offenen Ganztagschule ist „anwesend / nicht-anwesend“. Dieser Code trifft zu und wird auch respezifiziert, weil täglich – sowohl am Vormittag als auch am Nachmittag – die Anwesenheit geprüft wird. Dieser Code ist jedoch sehr schwach im Rahmen des Erziehungssystems und wird vor allem der einheitlichen Zielsetzung in der Schule nicht hinreichend gerecht. Wenn das Steuerungs- und Kommunikationsmedium „Intelligenz“ lautet, dann müsste der Nachmittag sich dem Medium annähern und einen neuen Code entwickeln, der dem Anspruch „Intelligenz“ gerecht wird.

Ein weiterer Ansatz ist in der Diskussion mit den Auffassungen Dirk Baeckers entstanden. Es erscheint zumindest diskussionswürdig, dass man alle Angebote, die neben dem Unterricht stattfinden, berücksichtigt und analysiert, ob sie „Intelligenz-fördernd / Intelligenz-nicht-fördernd“ sind.

Der Begriff „Intelligenz“ wäre in diesem Fall sehr weit zu fassen. Die Diskussionen um „emotionale Intelligenz“, „soziale Intelligenz“ und „praktische Intelligenz“ müssen dabei aufgegriffen werden, weil es sich im Nachmittagsbereich nicht um „akademische Intelligenz“ im klassischen Sinne handelt (vgl. Daniel Goleman 1996; Ralf Schulze / Alexander P. Freund / Richard D. Roberts 2006).

Daniel Goleman als Vertreter der emotionalen Intelligenz bezieht sich auf die Potenziale in der Schule, die entfaltet werden können, wenn emotionale Intelligenz gelehrt und gelernt wird:

„Es bringt sozialen Gewinn, wenn man von seiner Selbstbezogenheit und seinen egoistischen Impulsen Abstand nehmen kann; man wird dadurch offen für die Empathie, für richtiges Zuhören, für das Sichhineinversetzen in andere. Empathie bringt, wie wir gesehen haben, Anteilnahme, Altruismus und Mitgefühl mit sich. (...) Unsere zunehmend pluralistische Gesellschaft ist auf diese Fähigkeiten angewiesen; sie gestatten den Menschen, in gegenseitiger Achtung miteinander zu leben, und sie schaffen die Möglichkeit eines produktiven öffentlichen Diskurses. Es sind die grundlegenden Künste der Demokratie.“ (Daniel Goleman 1996, S. 357)

Er bezieht sich dabei auf Amitai Etzioni und John Dewey, deren Arbeiten auch für die Engagementforschung im Allgemeinen eine Grundlage bilden:

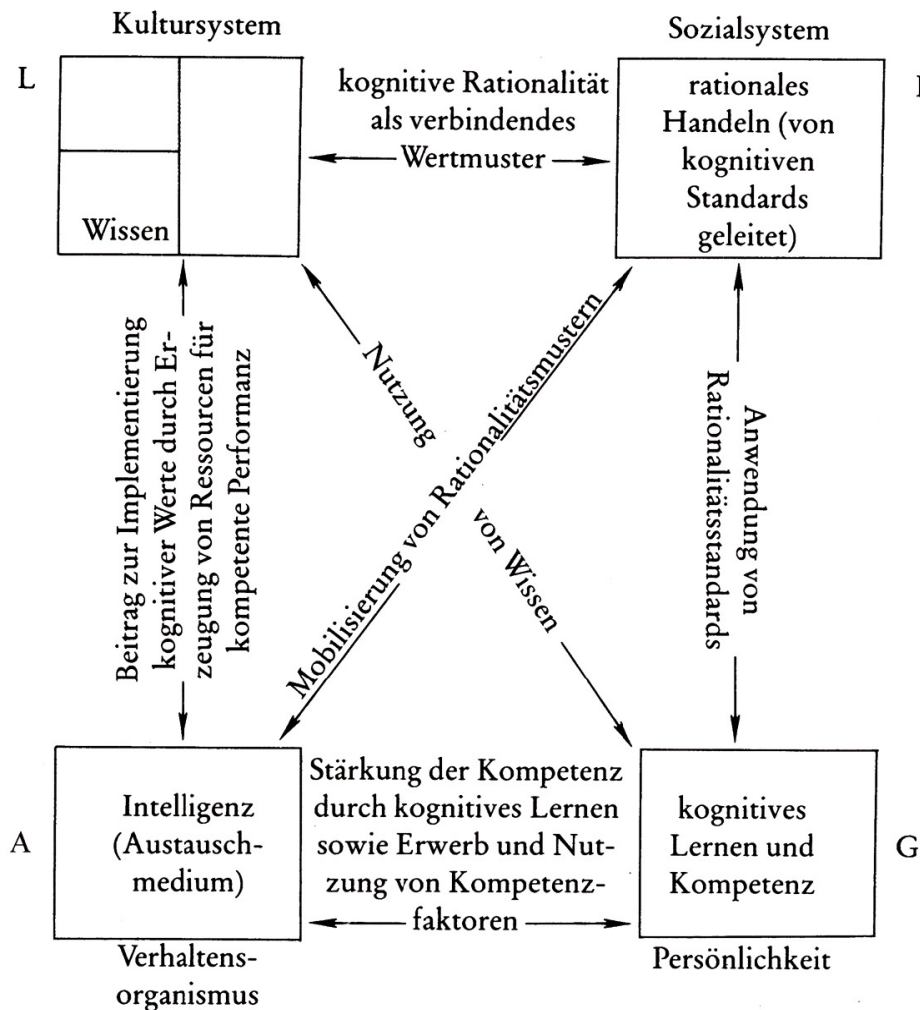
„In diesem Sinne geht emotionale Erziehung Hand in Hand mit einer Erziehung, die auf Charakterbildung, moralische Entwicklung und staatsbürgerliches Engagement zielt.“ (Ebd.)

Allerdings sind diese Intelligenzformen in der Psychologie noch umstritten. Vor allem die Überprüfbarkeit dieser Intelligenzformen ist nicht geklärt (vgl. Ralf Schulze / Alexander P. Freund / Richard D. Roberts 2006, S. 141ff.). Da es aber so ist, dass im Nachmittagsbereich der offenen Ganztagschule nicht geprüft und benotet wird, müssen diese Angebote jenseits des Unterrichts als förderlich für die soziale, emotionale und praktische Intelligenz akzeptiert werden.

Ich gehe davon aus, dass durch außerunterrichtliche Angebote individuelle Kompetenzen erworben werden oder nicht. Der Vorschlag kann auch lauten „Kompetenzen-erwerbend / Kompetenzen-nicht-erwerbend“. „Kompetenzen“ wiederum bewegen sich im Medium „Intelligenz“. Talcott Parsons definiert Kompetenzen komplementär zu kognitivem Lernen (siehe auch Abb. 4):

„So verstanden, bezeichnet die kognitive Kategorie lediglich *einen* Handlungsaspekt, der auf symbolischer Ebene zum Tragen kommt, wobei jedes Handeln, bei dem kognitive Komponenten eine Rolle spielen, stets auch die *übrigen* Komponenten umfasst. Will man dem kognitiven Aspekt gerecht werden, muss man ihn daher zu den nichtkognitiven Komponenten in Beziehung setzen, die bei den verschiedenen Handlungstypen ins Spiel kommen. Dazu gehört auch, dass es relative *Primat* zwischen kognitiven und nicht kognitiven Komponenten gibt.“ (Talcott Parsons 1990, S. 84)

Abb. 4: Der kognitive Komplex



Quelle: Talcott Parsons 1990, S. 83

Dirk Baecker greift die Diskussion um Kompetenz von Talcott Parsons wie folgt auf:

„Der symbiotische Mechanismus des Erziehungssystems ist die *Kompetenz*, ganz im Sinne von Parsons verstanden als auf diese zurechenbare Fähigkeit eines Individuums, in Situationen problemstellend und problemlösend aktiv zu werden. Jedes Wissen und jede Mitführung und jedes Aushalten von Nichtwissen muss sich letztlich daran bewähren, was ein Individuum kann.“ (Dirk Baecker 2007a, S. 294)

Aber als kompetent kann man sich nicht selbst erklären. Vielmehr muss sich Kompetenz gesellschaftlich bewähren:

„Festzuhalten ist bei allem Streit nur eines: Selbstbefriedigung ist auch im Fall des symbiotischen Mechanismus Kompetenz verboten. Ebenso wenig, wie man

sich Recht und Wahrheit, Kunst und Liebe selber machen darf, darf man sich auch die Kompetenz nicht selber bestätigen. Die Adressierung von Kompetenz bedarf des kommunikativen Umwegs, der Auseinandersetzung mit anderen, der Bestätigung und der Hinterfragung durch andere. Kompetent bin ich nicht, wenn ich mich dafür halte, sondern wenn sich diese Annahme im gesellschaftlichen Verkehr bewährt.“ (Ebd., S. 296)

Ich sehe die Notwendigkeit vor allem darin, „zivilgesellschaftliches Engagement“ zu ermöglichen und als Kompetenz anzuerkennen, wie es auch Eckart Pankoke gefordert hat (siehe vor allem Kapitel 1.1.1) und die OECD es aktuell diskutiert.⁹¹ Die Schule, die nicht Unterricht ist, aber zum Kompetenzerwerb in Sachen Verantwortung beiträgt, kann ebenfalls nach Dirk Baeckers Vorschlag als Erziehungssystem gelten. Auch im Nachmittagsbereich gelten das Medium „Intelligenz“ und der Code „Intelligenz-fördernd / Intelligenz-nicht-fördernd“ oder „Kompetenzen-erwerbend / Kompetenzen-nicht-erwerbend“.

Kompetenzen können auch mit dem Rückgriff auf Oskar Negt sehr genau ausformuliert sein. Dessen „Zielkatalog“ umfasst seit Ende der 1990er Jahre Begriffe wie „Identitätskompetenz / interkulturelle Kompetenz, technologische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz, historische Kompetenz, ökonomische Kompetenz“ (zitiert nach: Christine Zeuner 2009, S. 271). Es ist möglich, die verschiedenen Kompetenzen den Verantwortungsrollen, die in dieser Arbeit vorgestellt wurden, zuzuordnen, wie beispielsweise die Entwicklung der Gerechtigkeitskompetenz in der Verantwortungsrolle als Streitschlichter. Dies wäre eine mögliche Herangehensweise für eine Prüfung der Kompetenzentwicklung in außerunterrichtlichen Aktivitäten. Genau so können die drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen, die die OECD vorschlägt,⁹² geprüft werden. Ebenfalls ausdifferenzierte Kompetenzen sind im 12. Kinder- und Jugendbericht zu finden, wo sich die Autoren auf die Bezeichnung kulturelle Kompetenzen, instrumentelle Kompetenzen, soziale Kompetenzen und personale Kompetenzen einigten (vgl. Bundes-

⁹¹ Vgl. OECD (Hrsg.): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung, o. O. 2003.

⁹² Die drei Kategorien lauten (vgl. ebd., S. 7): Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (z. B. Sprache, Technologie), interagieren in heterogenen Gruppen und autonome Handlungsfähigkeit.

ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, S. 32). Heinz Schirp hat aktuell die Debatte um Kompetenzen aufgegriffen und sehr weit ausdifferenziert: Danach beziehen Kompetenzen sich auf Handlungssituationen. Sie seien sowohl inhaltsbezogen als auch komplex. Sie beinhalteten Prozesse der Reflexion. Sie seien auf der einen Seite entwicklungsabhängig und auf der anderen Seite erwiesen sie sich als selbstwirksam. Die Kompetenzen seien nutzungsabhängig und operationalisierbar (vgl. Heinz Schirp 2009, S. 117f.). Gerade die letztere Eigenschaft der Kompetenzen – die Operationalisierbarkeit – muss weiter vertieft werden, um sie in der Schule anwenden zu können.

Es gibt eine weiterführende Debatte zu informellem Lernen und Kompetenzerwerb im Bereich der Jugendarbeit. Konkret wurde für den Kompetenznachweis Kultur eine Systematik der Kompetenzen vorgelegt und an einem Spartenbeispiel (Tanz) verdeutlicht (vgl. ausführlich www.kompetenznachweiskultur.de sowie Max Fuchs / Vera Timmerberg / Brigitte Schorn 2009, S. 51ff.). Die Autoren betonen dabei vor allem, dass die vorgeschlagenen Kompetenzen zu Ideen anregen sollten und gerade die Offenheit des Orientierungsrahmens seine besondere Qualität ausmache.

In den verschiedenen Bundesländern wird man sich auf einen Kompetenzkatalog einigen können, der auch beinhaltet, dass Kompetenzen, die durch bürgerschaftliches Engagement erworben werden, Berücksichtigung finden. Eine besondere Herausforderung wäre es, bundeseinheitliche Kompetenzbeschreibungen zu entwickeln, die zivilgesellschaftliches Engagement in Schulen befördern.

4.6.5 Chancen und Risiken

Eine große Chance liegt in jener Perspektive, dass die Ganztagschule wesentlich mehr ist als die Schule, die bisher bekannt ist. Vielfältigste Möglichkeiten können genutzt werden, um die Schule als Lebensraum für Schülerinnen und Schüler, Eltern, Vereine und Lehrer zu entwickeln. Wiebken Dux liefert dabei den Nachweis, dass über Engagement Kompetenzen für die Gesellschaft gewonnen werden. Das bedeutet, dass

Engagementlernen und Einüben in der Schule auch gesellschaftsverändernd ist. Ein Mehr an Engagement in der Schule bewirkt ein Mehr an Engagement im außerschulischen Raum.

Das Risiko liegt in der „Pflicht zum Engagement“. Zivilengagement ist in erster Linie „Freiwilligenarbeit“. Behutsames Heranführen, Einüben von „Verantwortungsrollen“, Reflektion des Engagements, gleiche Augenhöhe der Schülerinnen und Schüler mit dem Lehrer im Engagementbereich etc. stellen zentrale Voraussetzungen dafür dar, dass Engagement kein „Projekt“ ist, sondern auf Dauer und nachhaltig gelernt und eingeübt wird.

Das Risiko bleibt, dass bei einer Verpflichtung zum Engagement in der Schule negative Erfahrungen gemacht werden und diese Schüler sich niemals mehr später in ihrem Lebenslauf für ein gesellschaftliches Problem engagieren. Risikoreich kann auch die Übertragung der grundlegenden Probleme des Engagements der Zivilgesellschaft auf die Schule sein, zum Beispiel der so genannte „Matthäus-Effekt“: „Wer hat, dem wird gegeben“. In der Zivilgesellschaft sind vor allem ressourcenstarke Persönlichkeiten in Leitungsverantwortung. Ziel von Schule müsste sein, dass genau dies vermieden wird und die konkreten Verantwortungsrollen Gleichwertigkeit für sich beanspruchen. Beispielsweise ist im Klassenrat der Zeitwächter eine genauso anspruchsvolle Rolle für jemanden, der sich schwer konzentrieren kann, wie der Leiter des Klassenrates oder der Protokollant. Oder in Schülerprojekten sind nicht nur diejenigen hervorzuheben, die in der Öffentlichkeit die Präsentation machen, sondern auch diejenigen, die vielleicht nur eine Reparatur in Eigenregie durchführen. Gerade für vermeintlich Benachteiligte sollen Verantwortungsrollen bereitstehen, aus denen gelernt werden kann.

Ein ebenso großes Risiko besteht darin, dass der Nachmittagsbereich von den Akteuren als „Nicht-Schule“ wahrgenommen wird. Die schnelle Ausbreitung der Ganztagschule in den vergangenen Jahren führte dazu, dass Ganztagschulen „über Nacht“ entstanden sind und der Nachmittagsbereich immer noch (zu) wenig mit dem Vormittagsbereich korrespondiert. Grundsätzlich konnte gezeigt werden, dass dadurch das Erziehungssystem „irritiert“ wird. Irritationen besitzen nicht zuletzt den Zweck, dass man sie genauer analysiert und Lösungen innerhalb des

Systems sucht. Wenn der Nachmittag ebenfalls im Medium „Intelligenz“ stattfindet, dann ist die wesentliche Schlüsselfrage geklärt und die Ganztagschule ist wieder „Schule“. Zu fordern ist allerdings, dass jeder Vorgang am Nachmittag überprüft wird, ob er wirklich dem Erziehungssystem entspricht und das Medium „Intelligenz“ für sich beanspruchen kann. In diesem Zusammenhang liegt eine große Chance darin, kreativ mit dem Begriff „Kompetenzen“ umzugehen. Wenn durch Verantwortungsübernahme gelernt wird, muss diese Verantwortungsübernahme möglich sein und als „Intelligenz-fördernd“ angesehen werden. Schule darf dabei kein Hindernis sein. Gerade Lehrer sind aufgerufen, im Nachmittagsbereich ihre Rolle symmetrisch zu den Schülern zu definieren und das Prinzip Augenhöhe beim Zivilengagement gelten zu lassen.

Hilfe kommt in der Definition von Kompetenzen auch aus der Pädagogik und der Lerntheorie. Modernes Lernen entspreche dem Aufbau von Kompetenzen, und zwar von intelligentem, anwendungsbereitem und problemlösungsorientiertem Wissen und Können. Peter Fauser beschreibt das „verständnisintensive Lernen“ folgendermaßen:

„Ein solches Lernen ist nicht reproduktiv und auf die Wiedergabe isolierter Fakten angelegt, sondern aktiv-konstruktiv, auf Zusammenhänge, Sinnbezüge ausgerichtet. Diese Qualität ist gemeint, wenn wir heute in der Bildungs-, Schul- und Lernforschung fordern, das Lernen solle zu ‚intelligentem‘, nicht zu ‚trägem‘ Wissen führen, es solle auf Kompetenz – d. h. auf Anwendbarkeit, Flexibilität, Problemerkennung und -lösung, eigenständiges Denken – und nicht auf bloße Informationsaufnahme und -wiedergabe aus sein.“
(Peter Fauser 2009, S. 24)

Damit wäre es richtig, dass ein einheitliches Medium – nämlich Intelligenz – im Erziehungssystem gilt, auch wenn im Nachmittagsbereich etwas anderes als Unterricht stattfindet. Gerade das einheitliche Medium könnte die Schule wieder zusammenführen und den Nachmittag stärker an den Vormittag rücken bzw. binden. Darin liegt meines Erachtens eine große Chance.

In diesem Zusammenhang existiert jedoch das Risiko, dass eine Schule nicht mehr steuerbar ist, weil Selbststeuerung die Akteure an der Schule überfordern könnte. Gerade durch die neuen

Organisationsbedürfnisse, denen sich die offene Ganztagschule ausgesetzt sieht, sind die Ansprüche an qualifizierte Selbststeuerung gestiegen. Öffnung nach innen und außen benötigt daher neue Steuerungsfähigkeiten und neues Personal, das in der Lage ist, die Selbststeuerungskompetenzen der Schulleitungen zu erhöhen und zu unterstützen.

Das Programm zur Selbststeuerung von Ganztagschulen ist aufgrund der Anforderung der Gesellschaft, dass Eltern nachmittags ihre Kinder betreut wissen wollen, entstanden. Das Programm „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ war grundlegend für den rapiden Ausbau der Ganztagschulen. Hier ging und geht es um gesellschaftliche Modernisierung, damit Frauen (und auch Männer) Beruf und Familie vereinbaren können in der heutigen Gesellschaft. Das Programm bedarf zur systemtheoretischen Reflexion einer eindeutigen Codierung.

Programmierung ist komplementär zur Codierung (vgl. Detlef Krause 2001, S. 47f.). Das bedeutet, dass das Programm „Betreuung“ dem Code „anwesend / nicht-anwesend“ entspricht. Programmierung und Codierung ergänzen sich sinnvoll, wobei der Code „anwesend / nicht-anwesend“ nicht sozial selektiert. Dennoch handelt es sich am Nachmittag auch um eine Veranstaltung innerhalb des Erziehungssystems und die selbstgesteuerte Schule erhebt den Anspruch, mit „Intelligenz“ als Steuerungs- und Kommunikationsmedium zu operieren. Hier irritieren sich Akteure des Systems auch gegenseitig. Implementiert wurde die Ganztagschule mit dem Anspruch „Betreuung am Nachmittag“. Tatsächlich wachsen die Ansprüche aller Beteiligten an Schule, weil das Steuerungs- und Kommunikationsmedium „Intelligenz“ gilt. Eltern wollen mittlerweile auch mehr als Betreuung (vgl. StEG-Studie 2008); dies erhöht die Ansprüche an die Selbststeuerung von Schulen. So verändert sich auf der einen Seite die Programmierung z. B. mit der Erwartung, dass das Programm um Erfahrungen im bürgerschaftlichen Engagement erweitert und ermöglicht wird.

Auf der anderen Seite ist nur die selbstgesteuerte Schule in der Lage, Input- und Outputrelationen nach ihren Bedürfnissen zu steuern. Eine Landesregierung ist mit der Steuerung einer Einzelschule überfordert, wenn diese Schule sich nach innen und außen öffnen soll.

Ein „Roll-Back“ in Fragen der Selbststeuerung kündigt sich in Form einer kritischen Diskussion über New Public Management in Schulen an. Genau wie in den Zeiten der Bildungsreform, als Eckart Pankoke die Vorteile der Selbststeuerung von Bildungsinstitutionen thematisierte und viele Gegner vor allem die Risiken in den Blick nahmen, erfolgt nun eine Debatte über die „nicht-intendierten Folgen“ der neuen Steuerung im Schulwesen (vgl. Johannes Bellmann / Manfred Weiß 2009). Insbesondere die „Umdefinition“ als „Aktivierung der Zivilgesellschaft“ wird kritisiert, weil Schulen private Ressourcen eigenständig mobilisierten. Dies würde sogar in das politische Kalkül miteinbezogen, wird dort spekuliert.

Zu fragen ist, ob die Eigenanstrengungen von Schulen, wenn sie denn in dieser Form gelingen, zu kritisieren oder zu begrüßen sind. Ebenfalls nicht unmittelbar nachzuvollziehen ist der Vergleich mit der „Korruptionsforschung im Kontext von NPM“ (vgl. ebd., S. 299). Hier geht es darum, ob ein erweiterter Korruptionsbegriff, der in der Verwaltungswissenschaft diskutiert wird, auf die Steuerung von Schulen übertragen werden könnte. Insbesondere die „Veränderung des professionellen Lehrerethos im Kontext Neuer Steuerung“ (ebd.) wird angeführt. So seien Lehrer gezwungen, gegen ihre pädagogischen Überzeugungen zu handeln. Zudem wird als ein relevanter nicht-intendierter Effekt bezüglich der Einstellungen und Absichten von Akteuren im Schulsystem die „Delegierung von Teilaufgaben des Lehrerberufs an professionsfremde Experten“ kritisiert (ebd., S. 293). Diese Diskussion reduziert meines Erachtens die Chancen einer multiprofessionell ausgerichteten Schule, wie ich sie in dieser Arbeit skizzierte (siehe u. a. Kapitel 3.2.3 und 4.6.3).

Zur Selbststeuerung der Schule gehört ebenfalls, dass neue Anforderungen an die Leitung der Schule gestellt werden. Auch dies würde die Aufgabe des Lehrers „deprofessionalisieren“, wird kritisiert (vgl. Veronika Tacke 2005, S. 185ff.). Gleichzeitig wird befürchtet, dass die Rollenasymmetrie zwischen Lehrer und Schüler zu weitgehend tangiert werde, wenn Schulentwicklung sich zunehmend auch auf neue Steuerungsmodelle in der Unterrichtsentwicklung beziehe. „Solche Einheitsformeln sind ein Indiz für Deprofessionalisierung, weil sie die

Rollenasymmetrie annullieren, die das Professionellen-Klienten-Verhältnis auszeichnet.“ (Ebd., S. 189f.)

Selbststeuerung von Schulen kann meiner Ansicht nach nur gelingen, wenn diese Aufgabe auch „professionell“ wahrgenommen wird – sei es, dass Schulleiter nicht zwingend Lehrer sein müssen oder Schulleitungskenntnisse in eigenen Akademien erworben werden können. Schulleitung ist ein wesentlich komplexerer Prozess geworden. Zur Steuerung der Schule ist eine Steuerungsgruppe sinnvoll, in der die zahlreichen Akteure der Schule versammelt sind. Demokratische Schulentwicklung sollte die Partizipation auch auf der obersten Leitungsebene möglich machen, um immer wieder auch Felder für bürgerschaftliches Engagement zu entdecken und zu entfalten. Die neue Debatte um „Leadership“ in der Schule, die international schon seit längerem geführt wird, geht dazu über, dass Steuerungsgruppen umfassend alle Statusgruppen der Schule berücksichtigen sollen. Zudem müssen Rollen und Verantwortlichkeiten der Schulleitung immer klar definiert werden. Schulleitungskompetenzen müssen entwickelt und „Leadership“ kann erlernt werden (vgl. Sibylle Rahm / Nikolaus Schröck 2008). Zu einer komplexen Steuerung von Schule gehört ebenso eine professionelle Unterstützung durch die Schulträger mit Infrastruktur und Personal.

Die Rollenasymmetrie ist Bestandteil der unterrichtlichen Konzeption jeder Schule – allerdings konnte in dieser Arbeit auch gezeigt werden, dass verschiedene Rollen für Lehrer und Schüler zur Verfügung stehen, so dass symmetrische Verhältnisse jenseits des Unterrichts möglich und auch wünschenswert wären. Aus Rollen kann ein- und ausgetreten werden. Das Computerzeitalter deutet zudem an, dass symmetrische Beziehungen eine viel größere Bedeutung im Erziehungssystem bekommen werden (vgl. Dirk Baecker 2007a).

Gleichheitserfahrungen sind für Schülerinnen und Schüler nicht Selbstzweck, sondern die Schüler können einen Habitus entwickeln, den ich als „zivilgesellschaftlich“ bezeichnen würde.⁹³ Ungleichwertigkeitsvorstellungen seien der Kern der Menschenfeindlichkeit nach Wilhelm Heitmeyer. „Daher ist anzunehmen, dass Gleichwertigkeits- und

⁹³ Den Terminus „zivilgesellschaftlicher Habitus“ schlage ich vor in Ergänzung zum „demokratischen Habitus“, den Wolfgang Edelstein diskutiert.

Gleichbehandlungserfahrungen ‚Gegengifte‘ beinhalten.“ (Kurt Möller 2007, S. 305). Diese symmetrischen Beziehungen so häufig wie möglich erfahrbar zu machen, kann die Zielsetzung einer zivilgesellschaftlichen Schulkultur sein.

4.7 Die Homepage als integratives Instrument der Selbststeuerung

Die Selbststeuerung der Schule verbessert sich mit einer Homepage. Es werden Relationen zur Umwelt entwickelt, die *vor* der Schaltung einer Schul-Homepage nicht denkbar waren. Die Schul-Homepage ist Tag und Nacht abrufbar. Die Akteure können sich völlig neuartig mit Hilfe der Homepage an einer Schule organisieren. Zudem ist die Schul-Homepage der Ort, an dem die Schule Rechenschaft über die Schule und auch insbesondere die Schulkultur ablegen kann. „Accountability“ entwickelt sich in deutschen Schulen gerade erst mit Hilfe einer Homepage.⁹⁴ So erhöht die Schul-Homepage die Transparenz und den Informationsfluss in der Schule. Alle Akteure sind in der Lage, informiert in die entsprechenden Sitzungen und Konferenzen hineinzugehen, wenn die Schul-Homepage die entsprechenden Informationen gut aufbereitet zur Verfügung stellt.

Weiter nimmt die Inanspruchnahme von neuen Medien in der Schule deutlich zu, so dass man von „neu“ kaum noch sprechen kann. Das Engagement kann so weit gehen, dass Klassen ihre eigenen Hompages gestalten und so alle Akteure in Kontakt miteinander bleiben – und zwar gleichberechtigt (vgl. Forum Schule, 2 / 2009, S. 10f.).

Wenn es zutrifft, dass das neue Stichwort in der Kindheits- und Jugendforschung „Mediensozialisation“ heißt und dieses nur mit normativen Maßstäben betrachtet werden kann und diese Maßstäbe durch „implizite oder explizite Unterscheidungen in gelungene bzw. konforme und scheiternde bzw. abweichende Sozialisation“ (Hans-Dieter Kübler 2009, S. 23) entstehen, dann muss auch die Schule ihren Beitrag dazu

⁹⁴ Vgl. hierzu Kenneth Leithwood / Karen Edge / Doris Jantzi: Educational Accountability. The State of the Art International Network for Innovative School Systems, Gütersloh 1999.

leisten – gerade wenn die Aufenthaltszeit in der Schule durch den Ganzttag länger wird:

„Daher ist es für die allgemeine, vornehmlich soziologische Sozialisationsforschung dringend erforderlich, die medialen Dimensionen in ihre Modelle zu integrieren, damit ihre Theorie und vor allem auch Empirie endlich auf der Höhe der Zeit angesiedelt sind.“ (Ebd.)

Eine Interdisziplinarität ist in der Tat geboten.

Ausschlaggebend ist, dass die reflexive Nutzung des Internets eher von den Peers abgeschaut als innerhalb der Familie gelernt wird. In den Familien wird der Rahmen der Nutzung verhandelt und mit den Peers die gemeinsame Kommunikation über das Internet gestaltet. Eine neuere Studie geht davon aus, dass durch unterstützende Hinführung von Familie und Schule und durch regelmäßige Nutzung des Internets bereits im Jugendalter selbständig ein reflexives Bewusstsein entwickelt werden könne:

„Damit erweist sich die gesellschaftliche Diskussion um die Gefährdung von Jugendlichen, die das Internet intensiver nutzen, als haltlos. Die Tatsache, dass sie kritische Einstellungen in Bezug auf das Internet auch von Eltern, peers und Medien übernehmen, zeigt ihre Bereitschaft, einen sinnvollen und umsichtigen Umgang mit dem Medium erlernen zu wollen. Sowohl in der Schule als auch in der Familie sollte diese jugendliche Grundhaltung gefestigt, ausgebaut und genutzt werden, schließlich liegt darin der Schlüssel zu einer sinnvollen Vermittlung medialer Fähigkeiten und Fertigkeiten.“ (Diana Raufelder / Eva Fraedrich / Su-Ann Bäsler / Angela Ittel 2009, S. 54)

Die Empfehlung, weiter in den Familien zu forschen, um herauszufinden, welche Faktoren für die Weitergabe von Wissen mit Blick auf das Internet eine größere Rolle spielen, ist richtig – allerdings gehe ich davon aus, dass die Schule in Zukunft in dieser Frage genauso wichtig sein wird. Darum ist es relevant, sehr früh partizipatorische Ansätze bei der Gestaltung der Schul-Homepages in Schulen zu entwickeln – sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Eltern, Lehrer und Kooperationspartner. Der Konflikt „Vertrauen“ vs. „Kontrolle“ bleibt bestehen, wobei zahlreiche Beispiele in dieser Arbeit verdeutlichen, dass „Vertrauen“ in die partizipatorische Mitbestimmung im Rahmen der Schul-Homepage möglich ist.

Die Schul-Homepage ist ein integratives Instrument der Selbststeuerung. Sie öffnet die Schule nach innen und außen und kann innovativ neue Partizipationsmuster bereitstellen. Bei der Gestaltung einer Schul-Homepage kann exemplarisch nachgewiesen werden, dass sich Leistungsrollen und Publikumsrollen gleichsam aufheben und symmetrisch interagieren.

5 Ausblick und weiterer Forschungsbedarf

Neben der Familie sind Bildungsinstitutionen zentrale Sozialisationsinstanzen für bürgerschaftliche Prägungen, Werte und Handlungsmotive. In den Bildungsinstitutionen, so die Diskussionen der letzten Jahre, sind massive Öffnungs- und Umbauprozesse erforderlich, um die Bildungsdimensionen des bürgerschaftlichen Engagements fruchtbar zu machen und zu entwickeln.

Das Thema „Schule und bürgerschaftliches Engagement“ „steht quer“ zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Aber auch die Öffnung anderer Bildungsinstitutionen für bürgerschaftliches Engagement sollte in den Blick genommen werden, wie beispielsweise Kitas und Universitäten. Bildungspolitik und Engagementförderung gelingen erst in der Zusammenarbeit von nonformalen, informellen und formalen Bildungsakteuren. Die Debatte um eine zivilgesellschaftliche Orientierung von Bildungsinstitutionen steht erst an ihrem Anfang.

Engagement muss gelernt werden – und durch Engagement kann gelernt werden. Beide Perspektiven waren für diese Arbeit von Bedeutung. Durch bürgerschaftliches Engagement wird lebenslang gelernt. Wer sich bürgerschaftlich engagiert, erwirbt und erhält Schlüsselkompetenzen, wie sie u. a. die OECD beschreibt.

Je früher soziale Kompetenzen erworben werden, desto besser – allerdings können auch (noch) im Jugendalter Entwicklungen positiv gestaltet werden. Verantwortungsrollen können erworben und ausgeführt werden. Bürgerschaftliches Engagement kann ein Übungsfeld für politische Bildung und demokratische Kompetenz sein. Niedrigschwellige Angebote der Jugendarbeit, wie „Orte der offenen Tür“, können im Rahmen der Ganztagschule geschaffen werden. Bürgerschaftliches Engagement kann als ein Co-Produzent von Bildung verstanden werden. In den regionalen Bildungslandschaften sind die Bildungspotenziale des bürgerschaftlichen Engagements stärker zu integrieren. Eine bildungspolitische Debatte kann über so genannte „Dritte“ in den Schulen geführt werden. Diese Vorbilder aus dem bürgerschaftlichen Engagement sollen in den Alltag der Bildungsinstitutionen integriert werden. Dafür braucht es Brückenbauer zwischen Zivilgesellschaft und

Bildungsinstitutionen. Dies kann durch Freiwilligenmanagement in Schulen, Universitäten, Familienzentren oder Kitas geschehen. Freiwilligenagenturen sind dafür ebenso kompetente Ansprechpartner. Die Kooperationsstrukturen sollen verbindlich, kontinuierlich, nachhaltig und überprüfbar sein.

Formale Bildungsorte sind mitverantwortlich dafür, dass bürgerschaftliches Engagement ausgeübt und gelernt werden kann. Davon profitieren zivilgesellschaftliche Organisationen – vor allem wenn früher und umfassender Motivationen und Fähigkeiten für bürgerschaftliches Engagement erworben werden. Die Förderung bürgerschaftlichen Engagements gilt es, in den Bildungsauftrag der formalen Bildungseinrichtungen zu integrieren. In den Schulen vor Ort braucht es eine umfassende partizipatorische Schulkultur, die Schüler, Eltern und zivilgesellschaftliche Akteure einbezieht. Um Engagement überhaupt zu ermöglichen, müssen in formalen Bildungsinstitutionen Gelegenheitsstrukturen entdeckt und entwickelt werden. Diese Gelegenheitsstrukturen entwickeln sich durch Bereitstellung von Zeit, Raum und Ressourcen für Projekte des bürgerschaftlichen Engagements. Es gab zahlreiche erfolgreiche Programme der Bund-Länder-Kommission, die politisch verankert sind. Zudem soll die Förderung bürgerschaftlichen Engagements in die Konzepte zukünftiger Schulentwicklung sowie die Lehreraus- und Weiterbildung einfließen.⁹⁵

Schulen sind Ermöglichungsräume für Engagement. Dabei ist die Selbständigkeit von Schulen und die daraus resultierende Selbststeuerung von Schulen eine notwendige Bedingung. Heute sind wir einen wesentlichen Schritt weiter als in den 1970er Jahren, als die ersten Überlegungen zur Selbststeuerung von Bildungsinstitutionen durch Eckart Pankoke angestoßen wurden. Über die Fragen der ersten Bildungsreform bis zum heutigen Selbstverständnis von „eigenverantwortlicher Schule“

⁹⁵ Vgl. Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement – BBE (Hrsg.): Nationales Forum für Engagement und Partizipation. Erster Zwischenbericht, Berlin 2009 – Dieser Zwischenbericht wurde von mir in der Funktion der Berichterstatterin des Dialogforums 6 mit dem Titel „Bildungspolitik und Engagementförderung“ im Frühjahr 2009 begleitet. Die wesentlichen Aspekte sind dort detaillierter ausgearbeitet und werden hier zusammenfassend dargestellt und diskutiert. Die Debatte im Rahmen des „Nationalen Forums für Engagement und Partizipation“ soll laut Koalitionsvertrag von CDU/CSU und FDP vom Oktober 2009 fortgeführt werden.

war es ein weiter Weg, der vermutlich nicht so schnell umkehrbar sein wird. Die Schulen selbst können die Freiräume für bürgerschaftliches Engagement ermöglichen und sollen dabei noch steuerbar sein. Die Entscheidung wird vor Ort getroffen – die Chancen, eine Schule „engagementfähig“ zu machen, konnten hier, so hoffe ich, aufgezeigt werden.

Die Modernisierung des Erziehungssystems ist ein nie abgeschlossener Prozess. Systemtheoretisch kann angenommen werden, dass im Computer-Zeitalter das Medium „Intelligenz“ das wesentliche Austauschmedium im Erziehungssystem sein wird, so wie Dirk Baecker es vorgeschlagen hat und ich weiter ausführen konnte. Das hat vor allem zur Folge, dass die Rollenasymmetrien zwischen pädagogischem Personal und Schülerinnen und Schülern nicht mehr die Relevanz haben, wie sie Niklas Luhmann noch für unumstößlich hielt. Die Ausdifferenzierung der Gesellschaft setzt sich fort: „Wer Engagement fordert, muss Kompetenz fördern und Kontext bieten“ – so die Maxime auch dieser Arbeit. Die Schule kann und muss diesen Kontext bieten, im Sinne von Kinderrechten und Partizipation (vgl. Thomas Kirchschräger 2009, S. 28).

Wenn es so ist, dass in Deutschland immer noch eher die soziale Herkunft ausschlaggebend für den Schulerfolg und die danach zu ergreifenden möglichen Lebenschancen ist, dann sollte die Schule auch der Ort sein und die Möglichkeiten bieten, diesen Automatismus zu überwinden. Engagementförderung an der Schule kann ein gangbarer Weg sein, Teile dieses Problems zu lösen.

Die hier untersuchte Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements an Schulen ist ein Beitrag zu einer aktiven Bürgergesellschaft, so wie es im Titel der Arbeit hinterfragt wurde. Eine aktive Bürgergesellschaft lebt davon, dass junge Menschen bürgerschaftliches Engagement lernen, erleben und für sich als gut und wichtig für das künftige Leben empfinden. Die Kompetenzen, die durch bürgerschaftliches Engagement in der Schule erworben werden, können gleichwohl im Arbeitsleben, im gesellschaftlichen Leben und im Privatleben sinnvoll genutzt werden.

Diese Arbeit konnte in der soziologischen Debatte über das Erziehungssystem eine Erweiterung der Diskussionsperspektive über ein

einheitliches Medium, nämlich „Intelligenz“, vorschlagen. Empirisch konnte geprüft werden, dass Kompetenzen, die im bürgerschaftlichen Engagement rund um die Schule erworben werden, als „Intelligenzfördernd / Intelligenz-nicht-fördernd“ bezeichnet werden. Eine Alternative ist „Kompetenzen-erwerbend / Kompetenzen-nicht-erwerbend“. Weitere Arbeiten sollten sich damit befassen, ob „Intelligenz“ tatsächlich das neue einheitliche Medium im Erziehungssystem sein kann und dazu auch die künftigen Studien zur Ganztagschule dieser Prüfung unterziehen.

Ebenso wird der bevorstehende Freiwilligensurvey für die Jahre 2004 bis 2009 stärkere Bezüge zu Schule und Engagementförderung aufweisen. Hier wäre es hilfreich, wenn die Studie zum einen in einem früheren Alter ansetze, nämlich im Schulalter ab sechs Jahren. Zudem wäre für die in dieser Arbeit nachgegangenen These, dass Engagement in der Schule nicht vom Bildungsstand abhängig ist, sondern von Gelegenheitsstrukturen, die Engagement ermöglichen, eine quantitative Ergänzung im Rahmen des Surveys wünschenswert.

Eine weitere Frage ist im Hinblick auf die Vereine, Jugendverbände und Organisationen des bürgerschaftlichen Engagements zu stellen, die mit der Schule kooperieren. Hier ist nachzufragen, ob die Vereine sich durch die Zusammenarbeit verändern, d. h. vielleicht modernisieren, weil sie neue Impulse bekommen und Jugendlichen attraktive und zeitgemäße Angebote machen. Die Frage ist auch, ob mehr Jugendliche sich für diese Kooperationspartner interessieren und sich dort während oder nach der Schulzeit engagieren.

Es bleibt die Frage nach der Einordnung der „Engagementforschung an Schulen“ in die entsprechenden Forschungsdisziplinen. Im Laufe der vorliegenden Arbeit wurde deutlich, dass die Schulforschung relevante Beiträge zu Teildisziplinen in letzter Zeit beisteuerte. Dabei steht allzu oft das Schulsystem mit seinen Themen und Reformansätzen im Mittelpunkt, während die Fragen nach Engagementmöglichkeiten in Schule ganz neue und andere Perspektiven aufwerfen. Der soziologische Rollenbegriff ist in der Lage, dieses Tun theoretisch zu erklären. „Pädagogische Soziologie“ wäre demnach eine mögliche Einordnung für Engagementforschung an Schule. Sie kann

Makro- und Mikroanalyse leisten, sie kann den Blick auf das Gesamtsystem lenken oder eine vergleichende Perspektive einnehmen. Allerdings ist diese Disziplin noch wenig ausgebildet angesichts der bisherigen zwei Lehrstühle in ganz Deutschland (vgl. Walter Müller 2006).

Engagementforschung an Schulen wird aber auch immer von dem Fundus der außerschulischen Sozialpädagogik und der Jugendforschung leben. Gerade hier sind interessante Vorschläge für die Verbindung von formaler und non-formaler sowie informeller Bildung zu erwarten (vgl. Thomas Rauschenbach 2009). Engagementforschung an Schulen wäre aber angesichts der zahlreichen Fragen nach dem Zusammenhalt in dieser Gesellschaft ein eigenes Forschungsfeld mit Blick auf die Politikwissenschaft (Entscheidungen zur Schulpolitik), Psychologie (Rollenkonflikte an Schulen), Entwicklungspsychologie (Bewältigung von altersangemessenen Entwicklungsaufgaben), Pädagogik (Demokratiepädagogik, politische Bildung) und Philosophie (Werte und Normen). Eine einfache Einordnung bleibt problematisch. Die Engagementforschung selbst differenziert sich aus und etabliert sich.

Eine prinzipielle Unterscheidung ist zur Bildungsinstitution Universität zu treffen. Hier entwickeln engagierte Professoren und Mitarbeiter Konzepte, die es ermöglichen sollen, die Lehr-Lern-Methode Service Learning im universitären Raum zu installieren. Da die Universität eine eigene Organisationslogik hat, sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit Blick auf die Schule herauszuarbeiten (vgl. Karsten Altschmidt / Jörg Miller / Wolfgang Stark 2009). Kann auch die Universität ein Ermöglicherungsraum für bürgerschaftliches Engagement sein?

6 Literaturverzeichnis

Abs, Hermann Josef / Roczen, Nina / Klieme, Eckhard: Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“, Frankfurt am Main 2007.

Abs, Hermann Josef / Breit, Heiko / Huppert, Annette / Schmidt, Anne / Müller-Mathis, Stefan: Context Report on Civics and Citizenship Education in Germany. In: Scheerens, Jaap (Ed.): Informal Learning of Active Citizenship at School. An International Comparative Study in Seven European Countries, Berlin 2009, S. 153-200.

Ahnen, Doris: Zur Gegenwart und Zukunft der Ganztagschulen. In: Fitzner, Thilo / Schlag, Thomas / Lallinger, Manfred W. (Hrsg.): Ganztagschule – Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik – Kooperationen, Bad Boll 2005, S. 125-142.

Ahnen, Doris: Geht doch! – Interview im *Vorwärts*, 07-08/2008, S. 6-7.

Altenschmidt, Karsten / Miller, Jörg / Stark, Wolfgang (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen, Weinheim / Basel 2009.

Apel, Hans-Jürgen: Theorie der Schule in einer demokratischen Industriegesellschaft. Rekonstruktion des Zusammenhangs von Erziehung, Gesellschaft und Politik bei John Dewey, Düsseldorf 1974.

Appel, Stefan / Rutz, Georg (Hrsg.): Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen, Schwalbach im Taunus 2003.

Appel, Stefan / Ludwig, Harald / Rother, Ulrich / Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schulkooperationen, Schwalbach im Taunus 2005.

Appel, Stefan / Ludwig, Harald / Rother, Ulrich / Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule. Lernkultur 2008, Schwalbach im Taunus 2008.

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek bei Hamburg 1994.

Arnoldt, Bettina: Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung von Ganztagschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft: Ganztägige Bildung und Betreuung, Juli 2009, S. 63-80.

AWO Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (Hrsg.): Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung. Bausteine einer sozialen Bildungspolitik, Essen 2006.

Baecker, Dirk: Wozu Soziologie?, Berlin 2004.

Baecker, Dirk: Wozu Gesellschaft?, Berlin 2007a.

Baecker, Dirk: Studien zur nächsten Gesellschaft, Frankfurt am Main 2007b.

Baldas, Eugen / Bangert, Christopher (Hrsg.): Ehrenamt und freiwilliges Engagement in der Caritas. Allensbacher Repräsentativbefragung. Qualitative Befragung: Ergebnisse – Perspektiven, Freiburg im Breisgau 2008.

Beck, Thomas / Schaeppi, Werner: Von innen heraus verstehen – Theoretical Sampling – Ein neues Stichprobenverfahren bringt Mehrwerte in die qualitative Marketingforschung. In: Verband Schweizer Markt- und Sozialforscher: Jahrbuch 2006, S.4-5.

Becker, Peter / Schirp, Jochem (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer?, Münster 2001.

Behr, Karin / Liebig, Reinhard / Rauschenbach, Thomas: Das Ehrenamt in empirischen Studien – ein sekundäranalytischer Vergleich, Stuttgart / Berlin / Köln 1998.

Beher, Karin / Haenisch, Hans / Hermens, Claudia / Nordt, Gabriele / Prein, Gerald / Schulz, Uwe: Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen, Weinheim / München 2007.

Behrmann, Detlef: Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz. Gestaltungsperspektiven pädagogischer Leitkategorien, Waldkirchen 2006.

Bellmann, Johannes / Weiß, Manfred: Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2/2009, S. 286-308.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Politische Partizipation in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage, Gütersloh 2004.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Mit Handlungsempfehlungen für Kommunen, Gütersloh 2007.

Beutel, Wolfgang: Demokratie und bürgerschaftliches Engagement in der Schule. In: Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement und Sozialstaat, Bd. 3, Opladen 2003, S. 231-249.

Beutel, Wolfgang / Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung, Schwalbach im Taunus 2009.

Bildungskommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, Neuwied / Kriftel / Berlin 1995.

Bitburger, Tom / Wenzlik, Alexander (Hrsg.): „Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern“. Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen, München 2009.

Blum, Andreas: Handbuch Zusammenarbeit macht Schule. Kooperation von Jugendarbeit und Ganztagschule, Schwalbach im Taunus 2006.

Bock, Teresa / Lowy, Louis / Pankoke, Monika u. a.: Kooperation freitätiger und beruflicher Mitarbeiter in Sozialen Diensten. Hg. von der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, 2. Aufl., Freiburg im Breisgau 1979.

Boer de, Heike: Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege, Wiesbaden 2006.

Bohnsack, Fritz: John Dewey. Ein pädagogisches Porträt, Weinheim und Basel 2005.

Bolder, Axel / Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs, Wiesbaden 2009.

Brandenburg, Alois: Reflexive Modernisierung von Bildung. In: Drepper, Thomas / Göbel, Andreas / Nokielski, Hans (Hrsg.): Sozialer Wandel und kulturelle Innovation. Historische und systematische Perspektiven, Berlin 2005, S. 271-294.

Brink van den, Henning / Strasser, Hermann: Bühne frei! Wie Kinder sich selbst befähigen. Ergebnisse der Evaluation des Modellprojekts „Kulturarbeit mit Kindern“ (KuKi), Duisburger Beiträge zur Soziologischen Forschung, No. 2 / 2008, Duisburg 2008.

Brömme, Norbert / Strasser, Hermann: Gespaltene Bürgergesellschaft? Die ungleichen Folgen des Strukturwandels von Engagement und Partizipation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, B 25-26/2001, S. 6-14.

Brüsemeister, Thomas: Schulische Inklusion und neue Governance, Münster 2004.

Brüsemeister, Thomas: Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme, Wiesbaden 2008.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin 2006.

Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement - BBE (Hrsg.): Nationales Forum für Engagement und Partizipation. Erster Zwischenbericht, Berlin 2009.

Bundesverband der Fördervereine in der Bundesrepublik Deutschland e.V. - BFD (Hrsg.): Der Weg einer starken Gemeinschaft in eine erfolgreiche Zukunft, Essen 2008.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben?, Bonn 1990.

Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt am Main 1996.

Dahrendorf, Ralf: Homo Sociologicus, 10. Aufl., Köln / Opladen 1971.

Deem, Rosemary / Brehony, Kevin / Heath, Sue: Active Citizenship and the Governing of Schools, Buckingham / Philadelphia 1995.

Deinet, Ulrich (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis, Opladen 2001.

Deinet, Ulrich / Icking, Maria: Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum. In: Appel, Stefan / Ludwig, Harald / Rother, Ulrich / Rother, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schulkoooperationen, Schwalbach im Taunus 2005, S. 9-20.

Demmer, Marianne / Eibeck, Bernhard / Höhman, Katrin / Schmerr, Martina (Hrsg.): ABC der Ganztagschule. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger, Schwalbach im Taunus 2005.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil 1: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, Stuttgart 1973.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bildungsforschung: Probleme – Perspektiven – Prioritäten, Stuttgart 1975.

Deutscher Bundesjugendring (Hrsg.): Jugendverbände im Spagat. Zwischen Erlebnis und Partizipation, Münster 1994.

Deutscher Bundesjugendring (Hrsg.): Gesellschaftliches Engagement und politische Interessenvertretung – Jugendverbände in der Verantwortung. 50 Jahre Deutscher Bundesjugendring, Berlin 2003.

Deutscher Bundesjugendring (Hrsg.): Beispielhaft: Jugendverbände und Schule. Beiträge und Praxisbeispiele zur Kooperation von Jugendverbänden und Schule, Schriftenreihe Deutscher Bundesjugendring Nr. 42, Berlin 2005.

Deutscher Bundestag, Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Unterausschuss „Bürgerschaftliches Engagement“: Protokoll Nr. 16/30, Berlin, 28.1.2009.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.): Positionierung der IHK-Organisation zu Umsetzungsfragen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), Berlin 2009.

Deutscher Soziologentag (hg. von Lutz Burkart): Technik und sozialer Wandel, Verhandlungen des 23. Deutschen Soziologentages in Hamburg 1986, Frankfurt am Main / New York 1987.

Dewey, John: Experience & Education, New York 1938.

Diederich, Jürgen / Tenorth, Heinz-Elmar: Eine Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung, Berlin 1997.

Diekenbrock, Manfred / Schröder, Hartmut: Selbständigkeit und Partizipation. Ergebnisse des Teilprojektes „Mitwirkung, Mitbestimmung, Mitgestaltung in Schulen“, hg. von Projektleitung „Selbstständige Schule“, Troisdorf 2007.

Drepper, Thomas: Organisationen der Gesellschaft. Gesellschaft und Organisation in der Systemtheorie Niklas Luhmanns, Wiesbaden 2003.

Drepper, Thomas / Göbel, Andreas / Nokielski, Hans (Hrsg.): Sozialer Wandel und kulturelle Innovation. Historische und systematische Perspektiven, Berlin 2005.

Düx, Wiebken / Prein, Gerald / Sass, Erich / Tully, Claus J.: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter, Wiesbaden 2008.

Eckert, Roland: Erziehung zur Demokratie und Toleranz als Problem der Wertevermittlung. In: Demokratie lernen und leben – Eine Initiative gegen Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt, Band 1, Probleme – Voraussetzungen – Möglichkeiten, Weinheim 2001, S. 180-183.

Edelstein, Wolfgang / Fauser, Peter: Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung der Bund-Länder-Kommission, H. 96, Bonn 2001.

Edelstein, Wolfgang / Oster, Fritz / Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim / Basel 2001.

Edelstein, Wolfgang: Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. Überlegungen zur Demokratiepädagogik, Bad Kreuznach 2007a.

Edelstein, Wolfgang: Partizipation und Demokratie in Ganztagschulen. Vortrag auf dem Ganztagschulkongress in Leipzig, 14. bis 16. November 2007b, unveröffentl. und unbearb. Manuskript.

Edelstein, Wolfgang / Frank, Susanne / Sliwka, Anne (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag, Bonn 2009.

Eikel, Angelika / Diemer, Tobias: Demokratie-Baustein „Schüler / -innenvertretung“, o. O., 13.7.2006.

Eikel, Angelika / Haan de, Gerhard (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach im Taunus 2007.

Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages (Hrsg.): Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft, Bd. 4, Opladen 2002.

Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement und Sozialstaat, Bd. 3, Opladen 2003.

Etzioni, Amitai: The Active Society. A Theory of Societal and Political Processes, 2. Aufl., New York 1968.

Eurich, Johannes / Brink, Alexander (Hrsg.): Leadership in sozialen Organisationen. Soziale Investitionen, Wiesbaden 2009.

Evers, Adalbert / Rauch, Ulrich / Stitz, Uta: Bürgerengagement – Ist Engagement erwünscht? – Sein Stellenwert im Kontext eines Umbaus öffentlicher Dienste und Einrichtungen. In: Heinze, Rolf G. / Olk, Thomas (Hrsg.): Bürgerengagement in Deutschland. Bestandsaufnahmen und Perspektiven, Opladen 2000, S. 209-230.

Fauser, Peter: Warum eigentlich Demokratie? Über den Zusammenhang zwischen Verständnisintensivem Lernen, Demokratiepädagogik und Schulentwicklung. In: Beutel, Wolfgang / Fauser, Peter: Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung, Schwalbach im Taunus 2009, S. 17-42.

Feldmann, Klaus: Schüler helfen Schülern. Tutorienprogramme in der Schule, München / Wien / Baltimore 1980.

Fend, Helmut: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I, 2. Aufl., Weinheim / Basel 1974.

Fend, Helmut: Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum, Wiesbaden 2006.

Fitzner, Thilo / Schlag, Thomas / Lallinger, Manfred W. (Hrsg.): Ganztagsschule – Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik – Kooperationen, Bad Boll 2005.

Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2009.

Fögen, Ines / Diemer, Tobias / Edelstein, Wolfgang: Demokratiepädagogik im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland: Zur Verankerung demokratiepädagogischer Konzepte und Ansätze auf der Ebene der Systemsteuerung. In Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), Hamburg / Berlin / Weinheim 2009.

Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen: Bürgergesellschaft. Wunsch und Wirklichkeit, H. 2, Juni 2007.

Forum Schule. Das Magazin für Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen, Ausgabe 2/2009.

Frie, Petra: Wie Eltern Schule mitgestalten können. Ein Handbuch für Lehrer und Eltern, Mülheim an der Ruhr 2006.

Friedeburg von, Ludwig: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt am Main 1992.

Frommelt, Bernd / Klemm, Klaus / Rösner, Ernst / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung, Weinheim / München 2000.

Fuchs, Max / Timmerberg, Vera / Schorn, Brigitte: Die Tableaus der Kunstsparten. In: Timmerberg, Vera / Schorn, Brigitte (Hrsg.): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis, München 2009, S. 51-65.

Fuchs, Peter: Soziales System, Systemtheorie – Was leisten Hochabstraktionen? In: Scherr, Albert (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen, Wiesbaden 2006, S. 154-158.

Füller, Christian: Schlaue Kinder, schlechte Schulen. Wie unfähige Politiker unser Bildungssystem ruinieren – und warum es trotzdem gute Schulen gibt, München 2008.

Gehrmann, Axel: Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion, Opladen 2003.

Geller, Helmut: Position, Rolle, Situation. Zur Aktualisierung soziologischer Analyseinstrumente, Opladen 1994.

Gensicke, Thomas / Picot, Sibylle / Geiss, Sabine: Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement <sog. „Freiwilligensurvey“>, in Auftrag gegeben und hg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Wiesbaden 2006.

Gerhardt, Uta: Rollenanalyse als kritische Soziologie. Ein konzeptueller Rahmen zur empirischen und methodologischen Begründung einer Theorie der Vergesellschaftung, Neuwied / Berlin 1971.

Giegel, Hans-Joachim / Schimank, Uwe (Hrsg.): Beobachter der Moderne. Beiträge zu Niklas Luhmanns „Die Gesellschaft der Gesellschaft“, Frankfurt am Main 2003.

Giesecke, Hermann: Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern, Stuttgart 1996.

Girmes, Renate (Hrsg.): Modernisierungsdruck als Bildungschance? Pädagogische Beiträge zur sozialen und kulturellen Entwicklung, Münster 1997.

Glück, Alois (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement. Initiativen für die Schulen, Heidelberg / München / Landsberg / Berlin 2006.

Göbel, Andreas: Theoriegenese als Problemgenese. Eine problemgeschichtliche Rekonstruktion der soziologischen Systemtheorie Niklas Luhmanns, Konstanz 2000.

Goleman, Daniel: Emotionale Intelligenz, Wien 1996.

Grob, Heinz Lothar / Bielezke, Stefan: Aufbruch in die Informationsgesellschaft, 2. Aufl., Münster 1998.

Gudjons, Herbert: Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle, Bad Heilbrunn 2006.

Haan de, Gerhard / Edelstein, Wolfgang / Eikel, Angelika (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln, Bde. 1 bis 7, Weinheim / Basel 2007.

Habermas, Jürgen: Pädagogischer „Optimismus“ vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie. Schelskys Bedenken zur Schulreform. In: Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung, hg. von Becker, Helmut / Blochmann, Elisabeth / Bolnow, Otto Friedrich / Heimpel, Elisabeth / Wagenschein, Martin, Göttingen 1961, S. 251-278.

Habermas, Jürgen: Der philosophische Diskurs der Moderne, 3. Aufl., Frankfurt am Main 1986.

Habermas, Jürgen: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt am Main 1992.

Hansel, Toni (Hrsg.): Ganztagsschule. Halbe Sache – Großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms, Herbolzheim 2005.

Hartnuß, Birger / Maykus, Stefan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen, Berlin 2004.

Heidbrink, Ludger / Hirsch, Alfred (Hrsg.): Verantwortung in der Zivilgesellschaft. Zur Konjunktur eines widersprüchlichen Prinzips, Frankfurt am Main / New York 2006.

Heinrich-Böll-Stiftung Bildungskommission (Hrsg.): Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft, Weinheim / Basel 2004.

Heinze, Rolf G. / Olk, Thomas (Hrsg.): Bürgerengagement in Deutschland. Bestandsaufnahmen und Perspektiven, Opladen 2000.

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 5, Frankfurt am Main 2007.

Helbig-Fritzsche, Brigitte / Reichstein-Schmidt, Sibille / Schmitz-Leibold, Mechthild / Vielhaber, Stephan: So funktioniert die Ganztagsschule, Mülheim an der Ruhr 2006.

Helsper, Werner: Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, H. 1, 2000, S. 35-61.

Helsper, Werner / Böhme, Jeanette / Kramer, Rolf-Torsten / Lingkost, Angelika: Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur 1, Opladen 2001a.

Helsper, Werner: Die sozialpädagogische Schule als Bildungsvision? Eine paradoxe Entparadoxierung. In: Becker, Peter / Schirp, Jochem (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu einer?, Münster 2001b, S. 20-45.

Helsper, Werner / **Krüger**, Heinz-Hermann / **Fritzsche**, Sylke / **Sandring**, Sabine / **Wiezorek**, Christine / **Böhm-Kasper**, Oliver / **Pfaff**, Nicolle: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik, Wiesbaden 2006.

Hendricks, Renate: Schicksal Schule. Eine Elternstreitschrift im Interesse der Kinder, Seelze-Velber 2006.

Hensel, Horst: Die Autonome Öffentliche Schule. Das Modell des neuen Schulsystems, München 1995.

Hentig von, Hartmut: Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein, München / Wien 2006.

Himmelmann, Gerhard: Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen, Schwalbach im Taunus 2006.

Höffe, Otfried: Ist die Demokratie zukunftsfähig?, München 2009.

Holtappels, Heinz Günter / **Klieme**, Eckhard / **Rauschenbach**, Thomas / **Stecher**, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG), Weinheim / München 2007.

Holtappels, Heinz Günter / **Klemm**, Klaus / **Rolff**, Hans-Günter (Hrsg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen, Münster 2008.

Holtmann, Antonius / **Reinhard**, Sibylle: Schülermitverantwortung (SMV). Geschichte und Ende einer Ideologie, Weinheim / Berlin / Basel 1971.

Holzapfel, Hartmut: Schule 2000. Bildungspolitische Thesen für die Schule von morgen, Frankfurt am Main 1996.

Hoppe, Heidrun: Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Schriften zur politischen Didaktik, Bd. 26, Opladen 1996.

Hugenroth, Reinhild / Pankoke, Eckart / Thunemeyer, Bernd: Abschlussbericht „Lernallianz im Ruhrgebiet Bürger-schaftliches Engagement“, Essen 2004.

Hurrelmann, Klaus / Albert, Mathias / TNS Infratest Sozialforschung: 15. Shell-Jugendstudie. Jugend 2006, hg. von Shell Deutschland Holding, Frankfurt am Main 2006.

Jung, Johannes: Entwicklung der rheinland-pfälzischen Ganztagschule in Angebotsform. In: Fitzner, Thilo / Schlag, Thomas / Lallinger, Manfred W. (Hrsg.): Ganztagschule – Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik – Kooperationen, Bad Boll 2005, S. 143-149.

Kade, Jochen: Vermittelbar / nicht-vermittelbar. Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, Dieter / Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Frankfurt am Main 1997, S. 30-70.

Kade, Jochen: Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann, Frankfurt am Main 2004, S. 199-232.

Kagerer, Hildburg: Schule im gesellschaftlichen Verbund. In: TIPP 1/2002, Zeitschrift für Lehrer. In: JUMA – das Jugendmagazin 1/2002 im Unterricht, S. 8-13.

Kampmann-Grünwald, Andreas: Solidarität oder „Sozialkitt“? Der Strukturwandel freiwilligen gesellschaftlichen Engagements als Herausforderung christlicher Praxis, Mainz 2004.

Kaube, Jürgen: Lehrer kann man nicht studieren. In: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* vom 24.6.2007.

Kaufmann, Franz-Xaver: Der Ruf nach Verantwortung. Risiko und Ethik in einer unüberschaubaren Welt, Freiburg 1992.

Kaufmann, Franz-Xaver: Schrumpfende Gesellschaft. Vom Bevölkerungsrückgang und seinen Folgen, Frankfurt am Main 2005.

Kirchschläger, Thomas: Kinderrechte und Partizipation. Vom Objekt zum Subjekt: Kinder als Träger von Rechten. In: Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg, 35. Jg., 7/2009, S. 28-31.

Klages, Helmut: Zerfällt das Volk? Von den Schwierigkeiten der modernen Gesellschaft mit Gemeinschaft und Demokratie. In: Klages, Helmut / Gensicke, Thomas: Wertewandel und bürgerschaftliches Engagement an der Schwelle zum 21. Jahrhundert, Speyer 1999, S. 1-20.

Klages, Helmut: Eigenverantwortung als zivilgesellschaftliche Ressource. In: Heidbrink, Ludger / Hirsch, Alfred (Hrsg.): Verantwortung in der Zivilgesellschaft. Zur Konjunktur eines widersprüchlichen Prinzips, Frankfurt am Main / New York 2006, S. 109-126.

Klages, Helmut / Gensicke, Thomas: Wertewandel und bürgerschaftliches Engagement an der Schwelle zum 21. Jahrhundert, Speyer 1999.

Klatetzki, Thomas / Tacke Veronika (Hrsg.): Organisation und Profession, Wiesbaden 2005.

Kluge, Susanne: Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung, Opladen 1999.

Kolbe, Fritz-Ulrich / Kunze, Katharina / Idel, Till-Sebastian: Die Entwicklung der Ganztagsschulkonzeption und ihre Umsetzung an der einzelnen Schule. In: Kolbe, Fritz-Ulrich / Kunze, Katharina / Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Ganztagschule in Entwicklung. Empirische, konzeptionelle und bildungspolitische Perspektiven, Mainz 2007, S. 5-48.

Kommunalpolitische Vereinigung Bildungswerk e.V. / Katzy, Dietmar / Ermert, Oliver: Handbuch Praxis Schule NW, Bonn 1995.

Koordinierungsausschuss des Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement - BBE (Hrsg.): Zukunftstrends der Bürgergesellschaft. Ein Diskussionspapier des Bundesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement, beschlossen vom Koordinierungsausschuss, Berlin o. J.

Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart 1969.

Krappmann, Lothar / Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen, Weinheim / München 1995.

Krause, Detlef: Luhmann-Lexikon, 3. neu bearb. und erw. Aufl., Stuttgart 2001.

Krieger, Wolfgang: Ganztagschulen in Kooperation mit außerschulischen Partnern. In: Kolbe, Fritz-Ulrich / Kunze, Katharina / Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Ganztagschule in Entwicklung. Empirische, konzeptionelle und bildungspolitische Perspektiven, Mainz 2007, S. 65-86.

Kübler, Hans-Dieter: Mediensozialisation – ein Desiderat zur Erforschung von Medienwelten. Versuch einer Standortbestimmung und Perspektivik. In: Diskurs Kindheit- und Jugendforschung, H. 1-2009, S. 7-26.

Kuckartz, Udo: Computerunterstützte Analyse qualitativer Daten. In: Diekmann, Andreas (Hrsg.): Methoden der Sozialforschung, Zürich 2005, S. 453-478.

Kühl, Stefan / Strodtholz, Petra / Tafferthofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden, Wiesbaden 2009.

Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Rahmenkonzept. Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule, Entwurf, Düsseldorf 1988.

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie, 3. korr. Aufl., Weinheim 1995a.

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken, 3. korr. Aufl., Weinheim 1995b.

Landtag Rheinland-Pfalz: Drucksache 14/2661, Mainz 2003.

Lange, Elmar: Soziologie des Erziehungswesens, 2. Aufl., Wiesbaden 2004.

Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg, 35. Jg., 7/2009.

Leib, Volker: Bürger mit Netzanschluß. Über Partizipation, Internet und „elektronische Demokratie“. In: Martinsen, Renate / Simonis, Georg (Hrsg.): Demokratie und Technik, (k)eine Wahlverwandtschaft? Opladen 2000, S. 363-386.

Leithwood, Kenneth / Edge, Karen / Jantzi, Doris: Educational Accountability. The State of the Art. International Network for Innovative School Systems (INIS), Gütersloh 1999.

Lenzen, Dieter / Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Frankfurt am Main 1997.

Lenzen, Dieter: Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann, Frankfurt am Main 2004.

Liebold, Renate / Trinczek, Rainer: Experteninterview. In: Kühl, Stefan / Strodtholz, Petra / Taffersthofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden, Wiesbaden 2009, S. 32-56.

Lohre, Wilfried / Engelking, Gerd / Götte, Zita / Hoppe, Claudia / Kober, Ulrich / Madelung, Petra / Weisker, Katrin (Hrsg.): Verantwortung für Qualität. Bd. 1: Grundlagen des Projekts, hg. von Projektleitung „Selbstständige Schule“, Troisdorf 2004.

Lüdicke, Jörg / Diewald, Martin (Hrsg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften, Wiesbaden 2007.

Lueg, Cordula: Elternmitarbeit im Unterricht, Hohengehren 1996.

Luhmann, Niklas: Soziale Systeme, Frankfurt am Main 1987.

Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt am Main 1988.

Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Main 2002.

Luhmann, Niklas: Schriften zur Pädagogik, Frankfurt am Main 2004.

Luhmann, Niklas: Das Kind als Medium der Erziehung, Frankfurt am Main 2006.

Martinsen, Renate / Simonis, Georg (Hrsg.): Demokratie und Technik, (k)eine Wahlverwandtschaft? Opladen 2000.

Maykus, Stephan: Kooperation: Mythos oder Mehrwert? Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In: Prüß, Franz / Kortas, Susanne / Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung, Weinheim / München 2009, S. 307-321.

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim / Basel 2002.

Melzer, Wolfgang (Hrsg.): Eltern – Schüler – Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule, Weinheim / München 1985.

Merkens, Hans (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Wiesbaden 2006.

Merkle, Tanja / Wippermann, Carsten: Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten, hg. von Henry-Huthmacher, Christine / Borchard, Michael, Stuttgart 2008.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Schule in Nordrhein-Westfalen. Bildungsbericht 2009, Düsseldorf 2009.

Möller, Kurt: Soziale Arbeit gegen Menschenfeindlichkeit. Lebensgestaltung über funktionale Äquivalenzen und Kompetenzentwicklung. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände, Folge 5, Frankfurt am Main 2007, S. 294-311.

Möltgen, Thomas (Hrsg.): Ehrenamt – Qualität und Chance für die Soziale Arbeit. Reader zur Sommeruniversität Ehrenamt 2006, Köln / Kevelaer 2006.

Müller, Sabine: Schulentwicklung und Schülerpartizipation. Neuwied / Kriftel / Berlin 1996.

Müller, Walter: Bildungsforschung und pädagogische Soziologie. In: Merckens, Hans (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Wiesbaden 2006, S. 21-39.

Nollmann, Gerd (Hrsg.): Sozialstruktur und Gesellschaftsanalyse. Sozialwissenschaftliche Forschung zwischen Daten, Methoden und Begriffen, Wiesbaden 2007.

OECD (Hrsg.): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung, o. O. 2003.

Olk, Thomas: Ehrenamtliche Arbeit in England, Freiburg im Breisgau 1991.

Olk, Thomas / Roth, Roland: Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Mit Handlungsempfehlungen für Kommunen, hg. von Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2007.

Ortlieb, Heinz-Dietrich: Reform der Bildungsreform. Anmerkungen zu ihrem Scheitern am permissiven Utopismus, Düsseldorf 1985.

Oshege, Volker: Freiwillige – Produzenten und Träger sozialen Kapitals. Eine empirisch-qualitative Untersuchung zum Engagement in freiwilligen Vereinigungen, Münster 2002.

Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz - PZ (Hrsg.): Demokratie lernen und leben. Praxis-Materialien Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach 2007.

Palentien, Christian / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule, Neuwied 2003.

Pammer, Karin / Spöck, Hubert / Wieser, Reinhard: Schulhomepages im Vergleich. Eine Untersuchung der Tiroler Schulwebsites. Erster Teil: Pflichtschulen in den Bezirken Innsbruck und Innsbruck-Land, Norderstedt 2005.

Pankoke, Eckart: Freies Engagement – Steuerung und Selbststeuerung selbstaktiver Felder. In: Strachwitz, Rupert Graf (Hrsg.): Dritter Sektor – Dritte Kraft. Versuch einer Standortbestimmung, Stuttgart 1998, S. 251-270.

Pankoke, Eckart: Freies Engagement, zivile Kompetenz, soziales Kapital. Forderung und Förderung aktivierender Netzwerke und Lernprozesse. In: Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages (Hrsg.), Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft, Bd. 1, Opladen 2002, S. 73-87.

Pankoke, Eckart: „Offene Ganztagschule“ und „Kulturen der Verantwortung“. Netzwerke und Lernprozesse schulischer Selbststeuerung. In: Toni Hansel (Hrsg.): Ganztagschule. Halbe Sache – großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms, Herbolzheim 2005, S. 182-198.

Pankoke, Eckart: Bildung, Schule und Bürgerengagement. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen, Fachtagung Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE), 9./10.9.2005, Essen 2005.

Pankoke, Eckart: Arenen – Allianzen – Agenden: Netzwerke und Lernprozesse zivilen Engagements. In: Heidbrink, Ludger / Hirsch, Alfred (Hrsg.): Verantwortung in der Zivilgesellschaft. Zur Konjunktur eines widersprüchlichen Prinzips, Frankfurt am Main / New York 2006, S. 85-108.

Pankoke, Eckart: Kulturen der Verantwortung. Im Wandel der Werte. Motivation, Qualifikation, Partizipation verbindlichen Engagements, Lernmodul Bürgerschaftliches Engagement, hg. von Centrum für Bürgerschaftliches Engagement, o. O., o. J.

Pankoke, Eckart: Netzwerke und Lernprozesse: Komplexitätsmanagement in offenen Relationen, o. O., o. J.

Pankoke, Eckart / Nokielski, Hans / Beine, Theodor: Neue Formen gesellschaftlicher Selbststeuerung in der Bundesrepublik Deutschland. Diskussion an Beispielen aus den Bereichen Bildung, Soziale Sicherung und Kommunale Selbstverwaltung. Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel, Göttingen 1975.

Parsons, Talcott: Das System moderner Gesellschaften. Grundfragen der Soziologie, München 1972.

Parsons, Talcott / Platt, Gerald M.: Die amerikanische Universität, Frankfurt am Main 1990.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?, Münster 2005.

Prognos AG / AMB Generali Holding AG (Hrsg.): Engagementatlas 09. Daten. Hintergründe. Volkswirtschaftlicher Nutzen, Berlin / Aachen 2008.

Prüß, Franz: Ganztätige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In: Prüß, Franz / Kortas, Susanne / Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung, Weinheim / München 2009, S. 33-58.

Prüß, Franz / Kortas, Susanne / Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung, Weinheim / München 2009.

Quellenberg, Holger: Ganztagschule im Spiegel der Statistik. In: Holtappels, Heinz Günter / Klieme, Eckhard / Rauschenbach, Thomas / Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG), Weinheim / München 2007, S. 13-36.

Rahm, Sibylle / Schröck, Nikolaus: Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen, Bad Heilbrunn 2008.

Raufelder, Diana / Fraedrich, Eva / Bäsler, Su-Ann / Ittel, Angela: Reflexive Internetnutzung und mediale Kompetenzstrukturen im frühen Jugendalter: Wie reflektieren Jugendliche ihre Internetnutzung und welche Rolle spielen dabei Familie und Peers? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4. Jg., 1. Vierteljahr 2009, S. 41-55.

Rauschenbach, Thomas: Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz, Weinheim / München 2009.

Reinhardt, Sibylle: Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers. Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion und ihrer Sozialisation, Frankfurt am Main 1972.

Reinhardt, Sibylle: Demokratie-Lernen in der Schule. In: Palentien, Christian / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule, Neuwied 2003, S. 68-82.

Richter, Ingo: Chancen und Risiken selbständiger Schulen in Nordrhein-Westfalen. In: Lohre, Wilfried / Engelking, Gerd / Götte, Zita / Hoppe, Claudia / Kober, Ulrich / Madelung, Petra / Weisker, Katrin (Hrsg.): Verantwortung für Qualität. Bd. 1: Grundlagen des Projekts, hg. von Projektleitung „Selbstständige Schule“, Troisdorf 2004, S. 13-20.

Riegel, Enja: Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen, Frankfurt am Main 2004.

Risse, Erika / Allhoff, Jörg / Müller, Judith (Hrsg.): Gymnasium heute – ... und es bewegt sich doch: Lesebuch über Schulreform und Reformpraxis. Beispiel: Elsa-Brändström-Gymnasium, Neuwied 1999.

Rürup, Matthias: Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich, Wiesbaden 2007.

Runkel, Gunter / Burkart, Günter (Hrsg.): Funktionssysteme der Gesellschaft. Beiträge zur Systemtheorie von Niklas Luhmann, Wiesbaden 2005.

Sacher, Werner: Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten, Bad Heilbrunn 2008.

Sander, Theodor / Rolff, Hans-Günter / Winkler, Gertrud: Die Demokratische Leistungsschule. Grundzüge der Gesamtschule, Hannover 1967.

Sarcinelli, Ulrich / Tenscher, Jens: Autonomie und bürgerschaftliches Engagement – oder die Frage, wie viel und welche Beteiligung braucht unsere Gesellschaft. In: Palentien, Christian / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule, Neuwied 2003, S. 21-46.

Scheerens, Jaap (Ed.): Informal Learning of Active Citizenship at School. An International Comparative Study in Seven European Countries, Berlin 2009.

Schelsky, Helmut: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Eine Streitschrift zur Schulpolitik, 4. Aufl., Heidelberg 1967.

Scheyli, Martin: Politische Öffentlichkeit und deliberative Demokratie nach Habermas. Institutionelle Gestaltung durch direktdemokratische Beteiligungsformen?, Baden-Baden 2000.

Schimank, Uwe: Handeln und Strukturen, Einführung in die akteurtheoretische Soziologie, Weinheim / München 2000.

Schimank, Uwe / Greshoff, Rainer (Hrsg.): Was erklärt die Soziologie? Methodologien, Modelle, Perspektiven, Berlin 2005.

Schirp, Heinz: Schülerdemokratie und Schulentwicklung: Konzeptuelle und organisatorische Ansätze zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur. In: Palentien, Christian / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule, Neuwied 2003, S. 47-67.

Schirp, Heinz: Partizipation im schulischem Umfeld. Probleme wahrnehmen – sich einmischen – mitgestalten. In: Edelstein, Wolfgang / Frank, Susanne / Sliwka, Anne (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag, Bonn 2009, S. 114-150.

Schönig, Werner: Ehrenamtliches Engagement sozial Benachteiligter. In: Möltgen, Thomas (Hrsg.): Ehrenamt – Qualität und Chance für die Soziale Arbeit. Reader zur Sommeruniversität Ehrenamt 2006, Köln / Kevelaer 2006, S. 157-174.

Schopp, Johannes: Eltern Stärken – Dialogische Elternseminare. Ein Leitfaden für die Praxis, 2., überarb. Aufl., Opladen 2006.

SchülerInnenfibel. Das Buch Mit-Wirkung, hg. von „Mitwirkung mit Wirkung“ und Landesschülerrat Sachsen, Dresden 2003.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15.2.2005, Stand 1.7.2009.

Schulgesetz Rheinland-Pfalz: Schulgesetz (SchulG) vom 30.3.2004.

Schulze, Ralf / Freund, P. Alexander / Roberts, Richard D. (Hrsg.): Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch, Göttingen 2006.

Schützeichel, Rainer: Sinn als Grundbegriff bei Niklas Luhmann, Frankfurt am Main 2003.

Serviceagentur ganztägig lernen Rheinland-Pfalz: Ergebnisse der Erhebung zum Stand der Partizipation an Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz. Kurzfassung, o. J.

Singer, Kurt: Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen – und wie wir ihn verändern können, Reinbek bei Hamburg 1998.

Sliwka, Anne: Demokratie lernen und leben. Eine Initiative gegen Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt, Bd. II: Das anglo-amerikanische Beispiel. Civic Education – Bildung für die Zivilgesellschaft: Ansätze und Methoden aus dem anglo-amerikanischen Raum, Weinheim 2001.

Sliwka, Anne / Petry, Christian / Kalb, Peter E. (Hrsg.): Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun. 6. Weinheimer Gespräch, Weinheim / Basel 2004.

Sliwka, Anne: Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule, Weinheim / Basel 2008.

Soppart-Liese, Susanne: Reform der Schule und elterliche Mitwirkung, Frankfurt am Main 1998.

Spitzer, Manfred: Vom Sinn des Lebens. Wege statt Werke, Stuttgart 2007.

Stork, Volker: Die „Zweite Moderne“ – ein Markenartikel? Zur Antiquiertheit und Negativität der Gesellschaftsutopie von Ulrich Beck, Konstanz 2001.

Strachwitz, Rupert Graf (Hrsg.): Dritter Sektor – Dritte Kraft. Versuch einer Standortbestimmung, Stuttgart 1998.

Strasser, Hermann / Stricker, Michael: Bürgerschaftliches Engagement und Altersdemenz: Auf dem Weg zu einer neuen „Pflegekultur“? Eine vergleichende Analyse, Duisburger Beiträge zur Soziologischen Forschung, No. 2 / 2007, Duisburg 2007.

Strasser, Hermann / Stricker, Michael: Bürgerinnen und Bürger als Helfer der Nation? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, 12-13/2008, 17.3.2008, S. 33-38.

Stricker, Michael: Ehrenamt als soziales Kapital. Partizipation und Professionalität in der Bürgergesellschaft, Duisburg 2006.

Tacke, Veronika: Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der lernenden Organisation im Kontext der Erziehung. In: Klatetzki, Thomas / Tacke Veronika (Hrsg.): Organisation und Profession, Wiesbaden 2005, S. 165-198.

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien - ThILLM (Hrsg.): Demokratiepädagogik in Thüringen. Grundlagen / Schulentwicklung / Praxis / Service, Bad Berka 2009.

Tillmann, Klaus-Jürgen: Schulpädagogik und Bildungsforschung: Aktuelle Trends vor dem Hintergrund langfristiger Entwicklungen. In: Merkens, Hans (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Wiesbaden 2006, S. 81-95.

Tillmann, Klaus-Jürgen: Mehr Selbständigkeit der Einzelschule – Bedingung oder Ergebnis der Ganztags-schulentwicklung? In: Prüß, Franz / Kortas, Susanne / Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztags-schule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung, Weinheim / München 2009, S. 251-259.

Timmerberg, Vera / Schorn, Brigitte (Hrsg.): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis, München 2009.

Torney-Purta, Judith / Lehmann, Rainer / Oswald, Hans / Schulz, Wolfram: Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen, Amsterdam 2001.

Trinczek, Rainer: Wie befrage ich Manager? Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitativer Methode empirischer Sozialforschung. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, Opladen 2002, S. 209-222.

Ulich, Dieter / Haußer, Karl / Mayring, Philipp / Strehmel, Petra / Kandler, Maya / Degenhardt, Blanca: Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit Arbeitslosen, Weinheim / Basel 1985.

Weber, Max: Soziologische Grundbegriffe, 6. Aufl., Tübingen 1986.

Willke, Helmut: Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorganisation. Grundagentexte Soziologie, Weinheim / München 1989.

Wirth, Roland: Bürger und öffentliche Verwaltung im Internet: Informationsversorgung – Serviceleistung – Beteiligungsoptionen. In: Martinsen, Renate / Simonis, Georg (Hrsg.): Demokratie und Technik, (k)eine Wahlverwandtschaft? Opladen 2000, S. 387-399.

Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut Universität Dortmund / Institut für soziale Arbeit / Landesinstitut für Schule - Qualitätsagentur u. a.): Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Erste Ergebnisse der Hauptphase. Eine Studie im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW) und des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration (MGFFI) des Landes Nordrhein-Westfalen, Dortmund / Köln / Münster / Soest 2006.

Wunder, Dieter: Die Ausbreitung der Ganztagschule in Deutschland beruht auf unsicheren Grundlagen. In: Appel, Stefan / Ludwig, Harald / Rother, Ulrich / Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schulkooperationen, Schwalbach im Taunus 2005, S. 156-168.

Zeuner, Christine: Zur Bedeutung gesellschaftlicher Kompetenzen im Sinne eines kritischen bildungstheoretischen Ansatzes. In: Bolder, Axel / Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs, Wiesbaden 2009, S. 260-279.

Zimmer, Annette: Vereine – Basiselement der Demokratie. Eine Analyse aus der Dritte-Sektor-Perspektive. Grundwissen Politik, hg. von Ulrich von Alemann, Roland Czada und Georg Simonis, Bd. 16, Opladen 1996.

Zimmer, Annette / Priller, Eckhard: Gemeinnützige Organisationen im gesellschaftlichen Wandel. Ergebnisse der Dritte-Sektor-Forschung, 2. Aufl., Wiesbaden 2007.

Züchner, Ivo: Ganztagsschule und Familie. In: Holtappels, Heinz Günter / Klieme, Eckhard / Rauschenbach, Thomas / Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG), Weinheim / München 2007, S. 314-352.

Zweites Deutsches Fernsehen (Hrsg.): Kinder ohne Einfluss? Eine Studie des ZDF zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland 2009. Autoren: Schneider, Helmut / Stange, Waldemar / Roth, Roland, Mainz 2009.

Websites

www.ard-zdf-onlinestudie.de

www.bildungsportal.nrw.de

www.blk-demokratie.de

www.buddy-ev.de

www.deseco.admin.ch

www.ganztaegig-lernen.de

www.ganztagschulen.org

www.ganztagschule.rlp.de

www.lehrer-online.de

www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf

www.oecd.org/edu/statistics/deseco

www.schulen-ans-netz.de

www.selbstaendige-schule.nrw.de

www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/akteure-vbe.html

www.SWR.de (Redaktion Grundschule)

www.uni-bielefeld.de/gesundhw/beep/index.html

www.verantwortunglernen.de/download/endbericht.pdf

www.zdf.de

7 Anhang

I. Übersicht der be- und untersuchten Schulen

Rheinland-Pfalz

Schule 1 = Gesamtschule, ländlicher Raum

Lehrer 1, 15.5.2007
Schüler 1, 15.5.2007
Eltern 1, 15.5.2007
Sonst. päd. Personal 1, 16.5.2007
Schulleiter 1, 16.5.2007

Schule 2 = Hauptschule, Stadt

Lehrer 2, 14.5.2007
Schüler 2a, 14.5.2007
Schüler 2b, 14.5.2007
Eltern 2, 15.5.2007
Schulleiter 2, 14.5.2007

Schule 3 = Realschule, ländlicher Raum

Lehrer 3, 11.6.2007
Schüler 3, 11.6.2007
Eltern 3, 11.6.2007
Sonst. päd. Personal 3, 11.6.2007
Schulleiter 3, 11.6.2007

Schule 4 = Gymnasium, ländlicher Raum

Lehrer 4, 30.4.2007
Schüler 4, 30.4.2007
Eltern 4, 30.4.2007
Schulleiter 4, 30.4.2007

Schule 5 = Grundschule, ländlicher Raum

Lehrer 5, 2.5.2007
Schüler 5, 2.5.2007
Eltern 5, 2.5.2007
Lehrer Ganztags 5, 2.5.2007
Schulleiter 5, 2.5.2007

Nordrhein-Westfalen

Schule 1 = Gesamtschule, Großstadt

Lehrer 1, 21.5.2007
Schüler 1, 21.5.2007
Eltern 1, 22.5.2007
Sonst. päd. Personal 1, 21.5.2007
Schulleiter 1, 21.5.2007

Schule 2 = Hauptschule, Großstadt

Lehrer 2, 24.4.2007
Schüler 2, 24.4.2007
Sonst. päd. Personal 2, 24.4.2007
Schulleiter 2, 24.4.2007

Schule 3 = Realschule, ländlicher Raum

Lehrer 3, 23.4.2007
Schüler 3a, 23.4.2007
Schüler 3b, 23.4.2007
Eltern 3, 23.4.2007
Schulleiter 3, 23.4.2007

Schule 4 = Gymnasium, Stadt

Lehrer 4, 30.5.2007
Schüler 4, 30.5.2007
Eltern 4, 30.5.2007
Schulleiter 4, 30.5.2007

Schule 5 = Grundschule, Großstadt

Lehrer 5a und Lehrer 5b, 19.4.2007
Schüler 5, 19.4.2007
Eltern 5, 19.4.2007
Sonst. päd. Personal 5, 19.4.2007
Schulleiter 5, 19.4.2007

II. Vorbereitung der Interviews

Mit folgendem Merkblatt wurden die Schulen angeschrieben und auf die Interviews vorbereitet und eingestimmt:

Titel der Promotion:

„Schule und bürgerschaftliches Engagement – Lernallianzen in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz als Beitrag zu einer aktiven Bürgergesellschaft?“

Betreuer:

Prof. Dr. Eckart Pankoke, Soziologe

Inhalt:

Die Schule ist immer mehr ein Ort, wo bürgerschaftlich engagierte Vereine, Verbände und Institutionen ihre Kooperation anbieten und auch gesucht werden. Gelungene Kooperationsmodelle sind noch zu wenig untersucht und veröffentlicht. Dabei sind Innovationen in verschiedensten Kooperationsformen für die Schule von morgen denkbar. Die Öffnung von Schule ist hier zentraler Ansatzpunkt. Es geht um Kooperationsprojekte, die bürgerschaftliches Engagement für die Schule und in der Schule stärken. Es geht um Partner, die im direkten Sozialraum ansässig sind. Es sind schwierige Diskussionen zu führen, wie beispielsweise eine Qualitätssicherung dieser Angebote aussehen kann. Welche Partner sind gut für die Schule und was ist gut für die Partner?

Die soziologische Fragestellung ist: Wie können Arrangements aussehen, die bürgerschaftliches Engagement in der Schule begünstigen?

Der Blick richtet sich zudem auf die Partizipationsseite von Schülern und Eltern. Wie ist Engagement in der Schule möglich?

Innovationen für die frühzeitige Begeisterung für bürgerschaftliches Engagement zeigten sich in den Workshops für Klassensprecher im Projekt Lernallianz im Ruhrgebiet (2002 – 2004), das die Autorin durchgeführt hat.

Hier wurden Klassensprecher in ihrer „Verantwortungsrolle“ (Helmut Klages) gestärkt.

Weitere Partizipationsmöglichkeiten sollen untersucht werden.

Die Arbeit ist im Bereich der „Dritte-Sektor-Forschung“ angesiedelt.

Arbeitsaufwand für die Schule:

Es wird qualitativ geforscht, d. h. dass sehr ausführliche Interviews geführt werden; pro Interview sollte mit ca. 90 Minuten gerechnet werden.

Gewünschte Interviewpartner:

- eine Person der Lehrerschaft
- eine Person der Schülervertretung
- eine Person der Elternvertretung
- falls vorhanden:
- eine Person, die die Kooperation hauptamtlich koordiniert
- eine Person der Schulleitung

III. Durchführung der Interviews

Nach Abfrage des Namens, des Alters, des Ortes und des Datums wurden die Daten – soweit noch nicht anderweitig erhoben – zur jeweiligen Schule aufgenommen und zwar Größe der Schule, Zahl der Schüler (davon ganztags), Größe des Kollegiums etc.

a) Interview-Leitfaden:

- 1) Seit wann sind Sie an der Schule?
- 2) In welchen Funktionen?
- 3) Wenn Sie über die Engagementmöglichkeiten an Ihrer Schule nachdenken – welche Möglichkeiten sehen Sie? Dazu die Nachfrage: Welche Möglichkeiten sehen Sie insbesondere für Schüler, Eltern oder Vereine und Verbände von außerhalb, sich in Ihrer Schule zu engagieren?
- 4) Was fällt Ihnen bei diesen Engagementformen auf? Sind die Engagierten auf ihre Tätigkeit vorbereitet?
- 5) Gibt es Möglichkeiten, über den gesetzlichen Rahmen für schulisches Engagement hinauszugehen?
- 6) Nutzen die Engagierten die Schul-Homepage für ihre Aufgabe?
- 7) Gibt es Restriktionen in der Form, wie Sie sich äußern können oder dürfen auf Ihrer Schul-Homepage?
- 8) Ist die Schul-Homepage ein Ort, wo aktuelle Informationen ausgetauscht werden?
- 9) Wenn Sie über Ihre Schule nachdenken – gibt es institutionelle Möglichkeiten der Schule, die Engagierten in Ihren Aufgaben stärker zu unterstützen? Wenn ja, welche?
- 10) Ich habe in meiner Arbeit die Hypothese, dass Engagement in der Schule bei Schülern nicht vom Bildungsstand abhängig ist. Was denken Sie darüber?
- 11) Wenn Ehrenamtliche oder Vereine und Verbände in Ihre Schule kommen – wie werden diese von Ihnen begleitet?
- 12) Können Ehrenamtliche in der Schule gute Arbeit leisten? Wo liegen die Grenzen?
- 13) Wenn Sie alle Fragen noch einmal überdenken, die ich Ihnen gestellt haben – gibt es etwas, was Sie noch mitteilen wollen? Haben Sie mit Blick auf die Möglichkeiten, das bürgerschaftliche Engagement in der Schule stärken zu wollen, noch Ideen und Anregungen?

b) Erläuterungen zum Interview-Leitfaden:

Die erste theoretische Fragestellung war eine offene Frage. Hiermit sollte das Potenzial an der Schule – je nach Interviewpartner variiert nach Lehrern, Schulleitungen, Schülern, Eltern oder Vereinen und Verbänden – abgefragt werden.

Zudem ging es auch stets um den theoretischen Hintergrund der „Irritation“ des Systems Schule. Die Rollenerwartungen und das tatsächliche Ausfüllen der Rolle sollten erfragt und herausgefunden werden.

Desweiteren sollte herausgefunden werden, inwieweit die Schul-Homepage als ein innovatives Instrument gelten kann, Engagement an der Schule deutlich zu machen; deshalb wurde gefragt, ob die Schul-Homepage als Ort der Kommunikation in Frage kommt. Zudem wurden die tatsächlichen Schwierigkeiten der freien Meinungsäußerung im Netz und auf der Schul-Homepage thematisiert.

Es wurde, wenn sie nicht schon zuvor im Gespräch deutlich geworden waren, nach den institutionellen Arrangements gefragt.

Die Frage nach den Grenzen der Mitarbeit wurde regelmäßig gestellt; dadurch sollte vor allem die Trennlinie zu der Verantwortung des hauptamtlichen Personals herausgearbeitet werden. Zugleich ist damit die Frage nach möglichem bzw. bereits vorhandenem Potenzial formuliert.

Begleitend zu diesen Interview-Leitfaden-Fragen wurden weitere konkrete Fragen zum praktischen Engagement in der Schule gestellt, um so die Schule zu „erforschen“. Die zahlreichen Aktivitäten unterschieden sich von Schule zu Schule – gleichzeitig gab es aber auch wiederkehrende Formen des Engagements wie beispielsweise Streitschlichter auf der Schülerebene.

c) Schulspezifische Interview-Fragen:

Rheinland-Pfalz

Schule 1 = Gesamtschule, ländlicher Raum

- 1) In welcher Umgebung befindet sich die Gesamtschule in diesem Ort? Beschreiben Sie bitte den Ort oder den Stadtteil.
- 2) Gibt es Kooperationen in dem Stadtteil? Welche sind das und wie funktionieren sie?
- 3) Schulbibliothek, Öffentliche Bibliothek: Wie ist das Miteinander geregelt? Gibt es dabei ehrenamtliche Arbeit?
- 4) Welche Arbeitsgemeinschaften werden von Honorarkräften, welche von Ehrenamtlichen von außerhalb geleitet?
- 5) Werden die Arbeitsgemeinschaften für ein Jahr gewählt? Klappt das? Oder werden sie „von Ferien zu Ferien“ organisiert, so wie es andere Schulen machen?
- 6) Schüler arbeiten mit Schülern, sprich S.A.M.S.: Wie funktioniert das hier?

- 7) Ich habe der Homepage entnommen: Es gibt montags morgens einen Klassenrat in der 5. und 6. Klasse. Ist dies auch in den oberen Klassen so? Wie läuft das?
- 8) LIP (Lernen im Projekt): Wie funktioniert das? Besuchen Sie außerschulische Lernorte? Arbeiten Ehrenamtler mit?
- 9) Wer sind die Leiter Ihrer Mittagspausenangebote? Sind das auch Lehrer? Ich habe die Liste Ihrer Angebote gesehen: Spiele, Lesen, Basteln, Computer, Sport.
- 10) Gibt es einen Unterschied zwischen dem Angebot „Lesen Bibliothek“ und „Lesen Ruheraum“?
- 11) Wie geschieht die Zusammenarbeit mit Golf- und Reitverein?
- 12) Was sind Ihre „Aktionen gegen Rechts“?
- 13) Das SV-Wochenende: Wie war es und was wurde unternommen?
- 14) Was geschieht inhaltlich-programmatisch? Ist „soziales Lernen“ die Fortsetzung des Programms „Demokratie lernen und leben“ in Rheinland-Pfalz? Wurde deswegen der Klassenrat installiert?
- 15) Bläser-AG und Schulband: Sind das außerunterrichtliche Zeiten der Schülerinnen und Schüler?
- 16) Neue Schulmensa: Wurde sie mit den Mitteln des Investitionsprogramms „Zukunft, Bildung und Betreuung“ (IZBB) finanziert?
- 17) Ich habe auf Ihrer Homepage gelesen: „Lehrerinnen und Lehrer begleiten mit außerschulischen Partnern die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Lernweg.“ Was heißt das?
- 18) Koordiniert die Steuergruppe die Schulentwicklung? Zum Beispiel beim aktuellen Thema neue Namensgebung: Wie klappt die Kommunikation in so einer großen Schule?
- 19) Warum gibt es nur am Dienstag und Donnerstag AG-Angebote?
- 20) Gibt es eine Schülerzeitung?
- 21) Zur Projektwoche werden die Eltern zur Mitarbeit eingeladen. Ist das Standard?

Schule 2 = Hauptschule, Stadt

- 1) Fast 80 Prozent der Schüler kommen aus dem Stadtteil. Können Sie bitte kurz den Stadtteil vorstellen?
- 2) Welche Beziehungen pflegen Sie zum Stadtteil? Gibt es Kooperationen und wenn ja, welche? Zum Beispiel zum Stadtteilbüro?
- 3) Welche Arbeitsgemeinschaften gibt es?
- 4) Wer leitet sie (Fußball, Selbstverteidigung, Tischtennis, Schach, Werken)? Ehrenamtliche oder Hauptamtliche?
- 5) Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit der Stadtverwaltung im Hinblick auf die 20 EDV-Lernplätze, die ja auch als Schulungszentrum für städtische Mitarbeiter dienen?
- 6) Warum hat der Vertreter der Schulpflegschaft Kritik an der Landespolitik geübt, wie in der Zeitung zu lesen war?
- 7) Derzeit werden Toiletten renoviert und Kinder helfen bei der Gestaltung mit – wie funktioniert das?

- 8) Initiative „Schüler lernen helfen“ – wie klappt das?
- 9) Die <Name Organisation> hat Schulungsgeräte zur Herz-Lungen-Wiederbelebung an drei rheinland-pfälzische „Pilotschulen“ übergeben, u. a. auch an Sie. Geschieht die weitere Zusammenarbeit mit dem Jugendrotkreuz?
- 10) Ihr eigener Schulsanitätsdienst – wie läuft der?
- 11) Ich konnte lesen: „Zudem stärkt die Mitarbeit im Schulsanitätsdienst die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler.“ Stimmt das?
- 12) Sie haben eine neue Lesecke. Was ist das und wie wird sie angenommen?
- 13) Ihre Hauptschule ist Projektschule für <Name Computer-Projekt> – warum haben Sie dann keine Homepage?
- 14) Sie haben Kunst am Bau und ihre Mensa mit <Name Künstlerin> ausgestaltet. Hat dabei jemand auch ehrenamtlich mitgeholfen? Eltern, Schüler, Sponsoren?
- 15) Sie haben eine Aktionswoche mit dem Thema „Lesefieber“ durchgeführt und eine Autorenlesung mit <Name Autor>. Wie war es? Machen Sie so etwas häufiger?

Schule 3 = Realschule, ländlicher Raum

- 1) Wo befindet sich die Schule, in welcher Umgebung, in welchem Stadtteil?
- 2) Gibt es Kooperationen im Stadtteil?
- 3) Der Förderverein wird auf der Homepage erwähnt, seine Mitglieder namentlich aufgeführt; wie arbeitet er?
- 4) Big Band und Chor – wer leitet?
- 5) AG Tanzen – wer leitet?
- 6) Astronomie-AG – wer leitet?
- 7) Schülerzeitungs-AG – wer leitet?
- 8) Theaterspielen: Wer organisiert das und wie wird es organisiert?
- 9) Helfer beim Essen – wer ist das genau? Hauptamtlich oder ehrenamtlich?
- 10) Sie haben einen Bewegungsnachmittag eingeführt und von einem Sportverein komplett übernommen. Wie funktioniert das?
- 11) Arbeitsgemeinschaften und die Mitarbeit der Eltern werden im Schulelternbeirat organisiert, z. B. Schülerbeförderung, Öffentlichkeitsarbeit, Festausschuss, Ganztags-Ausschuss, Runder Tisch Suchtprävention. Gibt es diese Arbeitsgemeinschaften noch aktuell und was machen sie?
- 12) Ihr Schülersprecher hat als Hobbys Tanzen, Musik hören und ist auch technischer Verantwortlicher der Homepage. Wie funktioniert das?
- 13) Auf Ihrer Homepage wird angekündigt, dass Sie sich eine neue Hausordnung geben wollen. Wer macht die und wie?
- 14) Inhaltlich verantwortlich für die Homepage ist die Internet-AG. Wer ist da drin?
- 15) Girls Day – wie war er, gibt es Kooperationen?
- 16) Erste-Hilfe-Lehrgänge der 10. Klassen – sind die regelmäßig?
- 17) Studententag Lehrergesundheit – wer hat ihn gestaltet, wie war's?

Schule 4 = Gymnasium, ländlicher Raum

- 1) Die Schülervertretung spendet 50 Euro extra für Förderkreis krebskranke Kinder – macht Ihre SV dies häufiger?
- 2) Jeder Schüler soll auf der Homepage die Möglichkeit haben, seine eigene Nick-Page zu erstellen und zu pflegen. Wie geschieht das?
- 3) Im Impressum der Homepage steht der Name des Schulleiters? Warum? Was macht er genau?
- 4) Aus den Klassen 9 gab es 40 Interessenten für das Mediatorenprogramm. Es konnten aber nur 27 teilnehmen – wie geht es weiter?
- 5) Ihre Big Band – geschieht das in der Freizeit oder ist das Unterricht?
- 6) Theater-AG: Was, wann, wie? Warum ist keine Information auf der Homepage?
- 7) Die <Name Medien-AG> – leider ohne Info auf der Homepage. Was ist das?
- 8) Ihr Comenius-Projekt: Gibt es noch mehr freiwilliges Engagement von Lehrern?
- 9) Wer sind die AG-Leiter? Welche Professionen arbeiten mit?
- 10) Welche Vereine arbeiten konkret mit?
- 11) Die Schülerzeitung – klappt das gut?
- 12) Was macht die Multi-Media-AG?
- 13) Die Schülerinnen und Schüler der Partnerschule aus <Name Land> sind einmal nicht gekommen. Warum?

Schule 5 = Grundschule, ländlicher Raum

- 1) Ihre Schule ist eine Ganztagschule im additiven Modell, d. h. Vormittagsunterricht und Nachmittagsangebote. Welche außerschulischen Angebote gibt es im Nachmittagsbereich?
- 2) Sie sagen „Öffnung der Schule in die Gemeinde“ hinein. Welche Beispiele gibt es da?
- 3) Wie sieht die Kooperation mit der Kirche aus?
- 4) Wie sieht die Kooperation mit dem Sportverein aus?
- 5) Wie sieht die Kooperation mit dem Judo-Club aus?
- 6) Wie sieht die Kooperation mit dem Forstamt aus?
- 7) Das örtliche Seniorenheim war besonders im Blickfeld der <Name AG>. Wie entwickelte sich das Projekt? Was bedeutet der dritte Preis für die Kinder?
- 8) Was macht der Förderverein? Ist er lediglich zum Geldsammeln da oder geschieht etwas darüber hinaus?
- 9) Woher hat das Café seinen Namen? Von einer Hexe, aus einem Märchen oder einfach erfunden?
- 10) Wie sieht die Kooperation mit Kindergärten aus?
- 11) Kritische Mediennutzung als Programm in der Schule – aber warum gibt es noch keine Homepage?
- 12) Eine Mutter hilft bei der Hausaufgabenbetreuung. Was tut sie da?
- 13) Der Ganztagschulkongress 2006 wurde von Ihnen mit gestaltet. Was bedeutet das für Sie? Wie ist das gelaufen?

- 14) „Das Dorf in die Schule holen“ – wo liegen Grenzen?
- 15) Schüler lernen freiwillig Englisch – vielleicht weil multimedial gut aufbereitet?
- 16) Wird das Bingo-Spiel von den Kindern selbständig geleitet?
- 17) In einem Zeitungsartikel konnte ich lesen: „Viele Mütter nutzten den nachmittäglichen Treff zum Erfahrungsaustausch bei einer Tasse Kaffee. Sie brachten Kuchen und Getränke, übernahmen zusätzliche Fahrten, halfen beim Spülen, erstellten Materialien, hatten Spaß beim Bingo-Spiel, putzten die Fenster, wuschen die Schürzen und Handtücher, organisierten fehlendes Inventar, steuerten Ideen bei, staunten über ihre Kinder.“ Gibt es noch etwas darüber hinaus?
- 18) Arbeitet der Töpfermeister ehrenamtlich?

Nordrhein-Westfalen

Schule 1 = Gesamtschule, Großstadt

- 1) Vernetzt die Homepage die Schule?
- 2) Lesetipps von Schülern auf der Homepage – kommt das an?
- 3) Sind die abgebildeten Personen die aktuelle SV?
- 4) Wie alt ist das Projekt Courage?
- 5) Welche GÖS-Projekte wurden durchgeführt? Wie waren sie im Schulalltag präsent?
- 6) Wie gefällt Ihnen <Name Lehrerzeitung>?
- 7) Schulsanitätsdienst – seit wann gibt es ihn und wie funktioniert er?
- 8) Der UNICEF-Sponsorenlauf brachte 14.000 €. Seit wann gibt es ihn und wie funktioniert die Veranstaltung?
- 9) Außerschulische Lernorte wie z. B. die Nistkästen des 5. Jahrganges: Gibt es das noch?
- 10) Die Zusammenarbeit mit der Ruder-Gesellschaft: Gibt es die noch?
- 11) Sie haben die autonome Schülerstreitschlichtung eingeführt, mit 19 Schülern der Jahrgänge 9 bis 12; zudem haben diese einen Streitschlichter-Raum. Wie funktioniert das alles?
- 12) Wer leitet welche AGs?
- 13) Sie führen themenzentrierte Elternabende durch. Wer organisiert das?
- 14) Die Eltern, die im Spielkeller helfen: Wie sind Sie an diese Eltern gekommen?
- 15) Der Förderverein – welche Rolle und Funktion hat er?
- 16) Das Gästebuch auf der Homepage – soll es das weiter geben?
- 17) Der Schulgarten – wer organisiert ihn?
- 18) Sie haben Plakate „gegen Rechts“ entwickelt – wie hat das funktioniert?
- 19) Die Kooperation mit dem Theater – wie funktioniert das?
- 20) „Jugend debattiert“? Von wem wird das angeboten und wer organisiert es?
- 21) Hat die Schulband aufgehört oder formiert sie sich neu?

Schule 2 = Hauptschule, Großstadt

- 1) Wie funktioniert „tandem 4you“?
- 2) Was beinhaltet „Selbstständige Schule“ für Sie?
- 3) Fördert das Programm „Selbstständige Schule“ das Engagement?
- 4) Es gibt ein lebhaftes Gästebuch der Schüler im Internet. Wie kommt das?
- 5) Es gibt eine Sommerschule der AWO? Wer hat wen angesprochen? Wie funktioniert sie? Arbeitet die AWO inhaltlich im Deutschkurs mit oder finanziert sie nur?
- 6) Die Schulleiterin fährt mit in die Skifreizeit; fördert das das Engagement der Schüler und Lehrer?
- 7) Welche Rolle spielt der Karneval und dabei die einzelnen Vereine?
- 8) Wie kann man die Strukturen für Engagement noch verbessern?
- 9) Welche Rolle spielte GÖS bei Ihnen? Gibt es das Blasorchester noch? Was war schwierig mit der Musikschule?
- 10) Wer leitet die Trommel-AG?
- 11) Wer oder was ist FFE?
- 12) Gibt es weitere freizeitpädagogische Angebote?
- 13) Wer leitet z. B. den Babysitting-Kurs?
- 14) Welche außerschulischen Partner haben Sie für die Hausaufgabenbetreuung?
- 15) Kanufahren auf <Name Fluss> und auf <Name Fluss> – wer organisiert das?
- 16) Wie ist man zum Partner Caritas und deren Angebot Drogenprävention mit Hilfe von peer education gekommen?
- 17) Der Schüleraustausch mit <Name Land> ist entstanden und die SV-Ebene war zuerst dort. Wie hat sich das entwickelt?
- 18) Sie haben, als Projekt der AWO, Seniorexperten als Partner und Paten für den Weg in den Beruf. Wie funktioniert das?
- 19) Ein türkischsprachiger Müttertreff und Deutschkurse mit dem Bildungswerk – wie funktioniert das?
- 20) Ein arabischsprachiger Müttertreff ist geplant. Wie geht das?
- 21) Evaluationsmaßnahmen der Streitschlichterinnen werden selbstständig durchgeführt – wer macht was und wie?
- 22) Der Schulgarten ist neu angelegt. Wer darf hinein, mitmachen und organisieren?

Schule 3 = Realschule, ländlicher Raum

- 1) Schülerinnen und Schüler werden ausgezeichnet, weil sie ohne Geld Nachhilfe geben. Fördert dies das Engagement?
- 2) Aus einem GÖS-Projekt entstand <Name Radio>. Wie kam es dazu? Wie war die Entwicklung?
- 3) Klassenbuchführer werden geehrt. Fördert dies das Engagement?
- 4) Wer organisiert die Kuchen-Aktion für den Austausch mit <Name Land>?
- 5) Was ist mit dem Krippenweg? Machen die Schülerinnen und Schüler hier freiwillig mit?
- 6) Wer organisiert die Lolli-Aktion der SV?

- 7) Wer organisiert die Kuchenaktion zum Welt-AIDS-Tag? Wie läuft das ab? Was geschieht dabei ehrenamtlich?
- 8) Agenda 21 Schule? Was bedeutet das für Sie?
- 9) Arbeitet der Förderverein klassisch?
- 10) Wer leitet die Schach-AG?
- 11) Wird die Schulbücherei von Schülern geleitet?
- 12) Sie haben aktuell die Auszeichnung „Junior-Botschafter UNICEF“ erhalten. Was bedeutet das?
- 13) Aktion Zeitzeugen – wie funktioniert das?
- 14) Es gibt auf der Homepage einen Hinweis auf lo-net. Nutzen Sie das?
- 15) Wird häufiger einmal ein Bauernhof besucht, wie jetzt auf der Homepage für eine Klasse 5 steht?
- 16) Wie viele Streitschlichter gibt es und haben sie einen eigenen Raum?
- 17) Was bedeutet <Name Aktion>?
- 18) Wie werden die Buslotsen organisiert?
- 19) Gibt es eine Schülerzeitung?
- 20) Wer ist in der Zeitungsredaktion?
- 21) Wie funktionieren Waldjugendspiele?

Schule 4 = Gymnasium, Stadt

- 1) Die Schulordnung wurde mit Schülern und Eltern gemeinsam erarbeitet. Wie fand der Abstimmungsprozess statt?
- 2) Die Schüleruniversität als außerschulischer Lernort – wie klappt das?
- 3) Aktion 100 000 – was ist das?
- 4) Aktion fairer Handel: Wer organisiert?
- 5) Thema Streitschlichter: Wie funktioniert das, ab welcher Klasse gibt es sie? Wer bildet aus? Im Schulprogramm werden mehr Streitschlichter gefordert. Klappt das?
- 6) Patenschaften für Klassen der Erprobungsstufe: Wie funktioniert das?
- 7) Die SV-Aktionen mit UNICEF: Wann, wie, wer bereitet vor? Die SV allein?
- 8) Was gehört zu Ihrem Medienkonzept? Zwei Computerräume, Surfstation, Medienwagen, Klassencomputer, Homepage-AG, Internet-AG für Mädchen, Lizzy-Net – oder noch mehr?
- 9) Wer leitet diese Aktivitäten: Chor, Orchester, Vokal-Ensemble, Blockflöten-Ensemble, Jazz-Band, Theater-AG, Kunstausstellungen?
- 10) Bläserklasse mit Musikschule: Ist das ehrenamtlich? Ist das ein Verein?
- 11) Schulcafé: Wer hatte die Idee? Wer organisiert es? Wie läuft es?
- 12) Selbstbehauptungskurse – mit wem, wer leitet?
- 13) Das Projekt <Name Stadt> – was ist das?
- 14) Gibt es für das Thema „Suchtprophylaxe“ einen außerschulischen Kooperationspartner?

- 15) Der Lesewettbewerb – wer organisiert das? Geschieht das ehrenamtlich?
- 16) Wie funktionieren die Kooperationen mit Caritas, Heimatverein, Naturschutzbund, Musikschule, Stadtjugendamt und Stadtbücherei?
- 17) Es gibt eine Evaluation des Unterrichts durch Schülerinnen und Schüler und eine Auswertung des Fragebogens zur Facharbeit. Gibt es noch andere Themen, wo die Schüler einbezogen werden?
- 18) Die Berufsberatung durch Eltern gibt es seit dem „Tag der offenen Tür“ im Jahre 2005. Wie läuft das?

Schule 5 = Grundschule, Großstadt

- 1) Warum ist die Arbeiterwohlfahrt Träger des Ganztagsangebotes?
- 2) Was leistet die AWO genau?
- 3) Welche Rolle spielte das GÖS-Projekt in Vorbereitung auf den Ganztag?
- 4) Wie ist die Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg (DPSG) in das GÖS-Projekt und innerhalb Ihrer Schule eingebunden?
- 5) Wie viele Ehrenamtliche arbeiten bei Ihnen mit?
- 6) Welche Erfahrungen haben Sie mit ehrenamtlicher Mitarbeit in Ihrer Schule?
- 7) Wie wurden die Berichte für die Homepage erarbeitet? Im Unterricht?
- 8) Wie ist es zum Besuch von <Name Kulturveranstaltung> gekommen?
- 9) Sie erwähnen die Zusammenarbeit mit einem Künstler. Ist das eine Kooperation oder ist das regulärer Kunstunterricht?
- 10) Die Malaktion mit dem <Name Sportverein> – wer hat wen angesprochen?
- 11) Auf Ihrer Homepage wird ein Vater mit einem Baumstamm abgebildet. Engagieren sich Väter häufiger derart ehrenamtlich?
- 12) Die Schulbücherei wird von Kindern geführt. Werden sie angeleitet?
- 13) Bei Ihnen treten „echte Bergleute“ auf. Kommen die aus der Nachbarschaft oder werden die auf andere Art und Weise vermittelt?
- 14) Welche Rolle spielt der Freundeskreis?

IV. Auswertung der Interviews

Die vollständig transkribierten Interviews (ca. 500 Seiten einzeilig, aufgenommen auf insgesamt 48 Microkassetten) liegen den Gutachtern vor (und sind ebenso bei der Autorin vorhanden). Sie können aus Datenschutzgründen nicht als CD beigelegt werden.

Die in dieser Arbeit enthaltenen Zitate sind nur insofern bearbeitet und zum Zwecke der Lesbarkeit und des Leseflusses sowie der besseren Verständlichkeit paraphrasiert worden, als dass dies in keinem Fall auch nur annähernd einer sinnentstellenden Wiedergabe nahe kommt.

V. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1, S. 55

Prozessmodelle und Theorie (Uwe Flick 2009, S. 128)

Abb. 2, S. 87

Beteiligung freier Träger und anderer Kooperationspartner
(Ulrich Deinet / Maria Icking 2005, S. 18)

Abb. 3, S. 270

Charakterisierungsmerkmale der Kompetenz
(Detlef Behrmann 2006, S. 45)

Abb. 4, S. 275

Der kognitive Komplex (Talcott Parsons 1990, S. 83)